



Dokumenteret faglighed

Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi

Plum, Maja

Publication date:
2011

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi.*

Forord

Det siges, at et ph.d.-forløb kan være en ensom oplevelse. Jeg har været heldig. Mit ph.d.-forløb har været fuld af liv og fuld af mennesker at diskutere, dele og undres med. I løbet af den tid, jeg har arbejdet på denne afhandling, har jeg haft selskab af Lene Skytthe Kaarsberg Schmidt, Trine Øland, Rasmus Præstmann Hansen, Christian Sandbjerg Hansen, Eva Bertelsen, Sune Jon Hansen, Jakob Ditlev Bøje, Laura Louise Sarauw, Vibeke Damlund, Jette Henriksen, David Thore Gravesen og Gro Hellesdatter Jacobsen. Det har været godt selskab – på tværs af frokoststuen og det faglige forum. Tak for det! En særlig tak til Mette Buchardt, der yderligere har holdt mig med selskab ved utrætteligt at stille op med skarpsindige kommentarer og diskussion af perspektiver og pointer i afhandlingen. Og til min kontormakker Kristine Marie Berg, der har forsynet mig med chokolade, faglig indsigt fra den retoriske verden og ikke mindst et rum at dele ph.d.-livets glæder og sorger i.

Afhandlingen er en del af et større forskningsprojekt kaldet ”Styring af det pædagogiske arbejde – mellem internationale videnskonskonstruktioner og lokale meningsdannelser”. Projektet er ledet af Peter Østergaard Andersen, som også har fungeret som vejleder for mit ph.d.-projekt. Kontakten og de indledende interview i de tre institutioner, der har udgjort rammen for afhandlingens feltarbejde, har Peter og jeg været fælles om. Ligeledes har Peter på andre tidspunkter udført observationer i de samme institutioner. Denne kombination har på frugtbar vis gjort det muligt at diskutere store dele af mit empiriske materiale med én, der på den ene side har været kendt med steder, indretninger og mennesker og på den anden side har arbejdet ud fra andre teoretiske ståsteder. Vejledningen har på mange måder – mere generelt – foregået i dette spændingsfelt mellem kendskab og kritisk spørgen; med en respekt og villighed til at diskutere på tværs af ståsteder og som en sikker støtte i forhold til, at jeg kunne forfølge egne ideer og perspektiver. Tak – for invitationen, og vigtigst, for med (underspillet) overblik, beundringsværdig ro og skarphed at følge mig helt til dørs.

Kirsten Hvenegård-Lassen har fungeret som bivejleder for projektet og har gennem lange diskussioner af min analytiske rammesætning, greb og operationer skubbet denne indramning (og mig) til nye steder og nye måder at falde på plads på. Tak – for en imponerende evne til at yde fagligt med- og modspil, altid på projektets præmisser.

Jeg skylder en stor tak til Thomas Popkewitz, der undervejs i ph.d.-forløbet gav mig mulighed for i et semester at blive en del af hans Onsdagsgruppe og ikke mindst læste og kommenterede

forskellige arbejdspapirer til denne afhandling. Til Bernadette Baker, som ud over Madison-tiden har fulgt mig fra det finske. Tak for støtten – både til at navigere i det Foucaultske landskab og det akademiske terræn. Tak til Daniel Friedrich, Andreas Fejes, Egon Hedegaard, Helen Verran, Tina Kallehave, Marianne Høyen, Bolette Moldenhawer, Stephen Carney, medlemmerne i Børn- og Unge klyngen på RUC og min ANT-makker Ann Sofie Breivik Thorhauge, for faglige diskussioner.

Allervigtigst skal lyde en tak til de pædagoger, der gennem interview og observationer har inviteret mig indenfor, fortalt, forklaret og ladet mig kigge med i deres daglige liv.

Projektet er finansieret af Det Frie Forskningsråd - Kultur og Kommunikation. I disse ”faktura-tider” føler jeg mig ikke så lidt privilegeret over at have modtaget en økonomisk støtte til et projekt, hvor nytteværdien ikke ligger i et økonomisk afkast – tak for det. Også tak til Danmark-Amerika Fonden for støtte til mit udenlandsophold.

Min ph.d.-tid har budt på tilkomsten af to børn. Tak til mormor, morfar, farmor og ikke mindst Rasmus for at have taget sig tiden og skabt nærværet, der har givet mig muligheden for på sene aftener at skrive og skrive. Til Karl-Emil og Alberte skal lyde en tak for at have udgjort det vigtigste i et ph.d.-forløb – en begrænsning.

Maja Plum, København, november 2010

Indholdsfortegnelse:

1. Indledning	6
1.1. Afhandlingens etablering af en problemkonstruktion.....	8
1.2. Placering af afhandlingens problematik i et større forskningsfelt	13
1.3. Afhandlingens opbygning	17

DEL I

2. Teoretiske overvejelser og analytiske greb.....	22
2.1. Governmentality, viden og styring.....	24
2.2. Skæringer i feltet af governmentality-studier: placering og konkretisering af afhandlingens problemkonstruktion.....	27
2.3. Aktør-Netværks-Teori som indgang til en eksponering af en daginstitutionel mikrofysik ..	35
2.4. Analytiske greb til afhandlingens første dimension: problematisering og genealogisk snit..	41
2.5. Analytiske greb til afhandlingens anden dimension: at starte ved rodet og udfoldelsen af en viden-styrings-matrice.....	46
3. Rekonstruktioner af en forskningsproces.....	50
3.1. Brugen af kvalitative forskningsmetodikker – om subjektets status som forskningsobjekt og forskningssubjekt	52
3.2. Pilotinterview, dokumentlæsning og eftermiddage i Onsdagsgruppen	56
3.3. Historiske nedslag, analyser af andres analyser og problematiseringstermen	60
3.4. Etnografiske inspirationer, observationstekniske overvejelser og analytiske fastgørelser	63
3.5. Opsamling	72

DEL II

4. Kompositionen af den faglige pædagog	77
4.1. Indkredsninger i konstitueringen af den faglige pædagog – opkomsten af den analytiske metode.....	79
4.2. Barnets natur som fagligt faciliteringsobjekt.....	86
4.3. Den faglige pædagog som grundlægger af Livet.....	93
4.4. Midlernes underordning – udgrænsningen af pædagogen af hjertet.....	100

4.5.	Den mulige destabilisering – negationen den praktiske pædagog	105
4.6.	Arbejdet på fremkomsten af barnet som subjekt – politibetjenten/opdragerens indtræden...	109
4.7.	Opsamling	112

5. Historiske nedslag – optrevlingen af dokumentationsteknologiens stilladsering 114

5.1.	Barnet som interventionsrum	116
5.2.	Forvaltning af velfærdsstat.....	124
5.3.	Globalisering som uddannelseskongurrence	137
5.4.	Opsamling	149

DEL III

6. En indgang gennem pærevællingen – om pædagogen som mobiliseret enhed i en sammenbinding af elementer 151

6.1.	Elementerne	152
6.2.	Kroppen.....	154
6.3.	Blikket.....	156
6.4.	At gøre pædagog	157
6.5.	Opsamling	159

7. At rette på børn – om etablering af børns rettethed 160

7.1.	Dirigerende styringsteknikker	162
7.2.	Inviterende styringsteknikker.....	168
7.3.	Ekspliterende styringsteknikker	172
7.4.	Forløsende styringsteknikker	177
7.5.	Opsamling	181

8. At ordne hverdagen – om viden-styrings-forbindelser i dagligdagens registreringer og indretninger 184

8.1.	Det protokolliske arrangement: hegnet, territoriet og delmængden barn	185
8.2.	Det funktionelle arrangement: pladsen, madkassen og barnets 'behov'	194

8.3.	Det dokumentaristiske arrangement: kameraet, kompetenceprofilen og barnet som læringssubjekt	205
8.4.	Ordning i og af daginstitutionel hverdag	218
8.5.	Opsamling	220
9.	Dokumenteret faglighed	224
9.1.	Dokumentationsteknologiens indrullering.....	225
9.2.	Indhegninger og udgrænsninger.....	227
9.3.	Dokumentation som porøst arrangement	231
9.4.	Afsluttende bemærkninger	233
10.	Litteratur.....	237
11.	Resumé	248
12.	Summary	250

1. Indledning

For snart 10 år siden sad jeg på en konference i kommunalt regi, hvor der blev diskuteret dokumentation på de såkaldt bløde områder. En ledende sygeplejerske fra et ældrecenter fremlagde, hvordan de i hendes kommune arbejdede med tidsregistreringer af ”personlig pleje”, ”støvsugning” mv. som måder at dokumentere dette arbejde på. Bagefter påpegede flere repræsentanter fra kommunernes børne- og ungeområde, at en sådan form for dokumentation ”slet ikke giver mening på børneområdet”: En sådan dokumentationsform afspejler ikke essensen eller værdien af pædagogisk arbejde, mente man. Det blev således forkastet som en måde at styre daginstitutionsområdet på. Tre år efter, dvs. i 2004, sad jeg til en anden konference, nu en nationalt arrangeret konference for pædagoger såvel som forvaltere, politikere og andre, der har med børneområdet at gøre. Konferencen var arrangeret af Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender i forbindelse med loven om pædagogiske læreplaner. I 2004 indførtes således loven om pædagogiske læreplaner på dagtilbudsområdet i Danmark¹. I loven fastsættes seks såkaldte læringstemaer, for hvilke hver daginstitution skal opsætte mål og metoder samt dokumentere, hvorledes disse opnås. Dokumentation af den enkelte daginstitutions arbejde skal således foregå gennem en beskrivelse eller bevisførelse for, hvorledes der opnås opstillede mål inden for læringstemaerne: sprog; sociale kompetencer; personlige kompetencer; naturen og naturfænomener; kulturelle udtryksformer og værdier; krop og bevægelse (Socialministeren 2004). Konferencen var arrangeret som en introduktion (og promovering) af denne lov. På konferencen blev det af såvel ministeren (dengang Henriette Kjær), kontorchefen (dengang Kirsten á Rogvi) og flere eksperter (eksempelvis Hans Henrik Knoop) understreget, at læring ”ikke er et nyt fænomen for børneområdet”, og at læreplanstiltaget således ikke handler om indførelsen af noget nyt, men at dokumentere og dermed arbejde mere målrettet, bevidst og systematisk med det eksisterende. Med loven er der, som det blev udtrykt, ikke tale om en styring i betydningen diktering af noget nyt, men en styring, der tager udgangspunkt i områdets egne beskrivelser af sig selv. At dokumentere handler om at vise eller repræsentere den essentielle værdi, der ligger i daginstitutionsområdet – at uddrage den mening, der ligger begravet i dette stykke arbejde. At opsætte mål og metoder og dokumentere

¹ Siden er denne lov blevet en del af dagtilbudsloven fra 2007. Heri fastsættes de seks læringstemaer som obligatoriske, og der sker en yderligere fremhævelse af at dokumentere og evaluere sammenhænge mellem læringsmål, aktiviteter og metoder. Det understreges også, at læreplanen skal være skriftlig, men ellers er ordlyden stort set den samme (Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven) 2007) I afhandlingen tager jeg udgangspunkt i loven fra 2004 og beskæftiger mig med dokumenter relateret til denne lov to år frem (dvs. til og med 2006).

det pædagogiske arbejde gennem seks læringstemaer syntes således som en ganske meningsfuld måde at begribe og beskrive det pædagogiske arbejde på daginstitutionsområdet².

Hvorfor? Og hvad hvis det havde været lige omvendt?

Sagt anderledes: Hvis kategorierne gør en forskel – hvis tidsregistreringer ikke giver mening – hvordan blev læring, eller måske snarere seks læringstemaer, da den meningsfulde måde at dokumentere på? Hvordan blev det at opsætte mål og dokumentere opfyldelsen heraf en meningsfuld og fornuftig måde at styre dette område på? Hvordan blev dette til ”ikke noget nyt”, dvs. hvordan blev det til neutrale beskrivelser af det pædagogiske – et fornuftigt og oplyst grundlag for at styre? Og hvis nogle kategorier synes meningsfulde og andre ikke, hvad betyder det da, at det blev netop disse kategorier, der blev meningsfulde? Hvad betyder meningsfuldheden for, hvad der skabes og genkendes i den daginstitutionelle hverdag gennem læreplanernes dokumentation som forvaltningsmæssigt styringstiltag?

Nogle år efter indførelsen af de pædagogiske læreplaner, sidder jeg i fællesrummet i Børnehuset som en del af mit feltarbejde til denne afhandling. Til højre for mig står brugte vandkrus, stykker af afgnavet bolle, kopper, tallerkner og en vogn, hvorpå det hele er placeret. Til venstre for mig findes tæpper, gummistøvler, et par dukker, tre teskeer af plastik, et puslespil, tre børn og kropslige og talemæssige udvekslinger, der kredser om dukkernes middagslur. I rummet er også en pædagog, der er i færd med at lægge navneskilte på puder i en rundkreds, finde billedbøger, tage farver og papir frem og ikke mindst finde kameraet og optegnede skemaer, hvorpå børnenavne og kompetencetyper er nedfældet. Lidt efter samles udpegede børn på puderne i rundkredsen gennem spørgsmål om, om de kan genkende deres navne. Et gardin midt i rummet trækkes for og lukker stykkerne af afgnavet bolle, tæpperne, gummistøvlerne og teskeerne af plastik ude. Inde i det afgrænsede rum klikker kameraet gentagne gange, mens en pædagog laver fagter, fortæller og stiller spørgsmål og en anden pædagog skriver ord på et skema. I Børnehuset dokumenteres der.

For at det bliver meningsfuldt at dokumentere, synes den daginstitutionelle hverdag at skulle indrettes på særlige måder: Bestemte ting, børn, spørgsmål tages i brug og sættes i relation til hinanden på bestemte måder. Der skabes indretninger i og af denne hverdag, som indebærer opdelinger, hvori andre relationer mellem ting, børn, måder at gøre og sige tingene på afgrænses

² Argumentationen gengives her fra konferencen, men går igen i bemærkningerne til loven samt i de forskellige introduktioner til loven.

eller ikke synes at kunne genkendes som del af dét at dokumentere. Pædagogen er i denne indretning: Hun³ finder ting frem, trækker gardiner for, stiller spørgsmål, skriver, tager billeder. Samtidig med at hun indretter, indrettes hun imidlertid som pædagog. Hun bindes så at sige op på bestemte måder, hvorpå hun meningsfuldt synes at kunne træde frem eller *gøres* som pædagog⁴. Sagt anderledes, gennem dokumentation synes bestemte måder at gøre pædagog på at kunne genkendes og træde frem som meningsfulde.

Denne afhandling handler om den meningsfuldhed, der er bundet ind i kravet om dokumentation, og dennes betydning for meningsfuldt at kunne *gøres* som pædagog. Med udgangspunkt i loven om pædagogiske læreplaner beskæftiger afhandlingen sig med kravet om dokumentation og arbejdet med dokumentation. Den beskæftiger sig med, hvordan kravet om dokumentation blev etableret som en fornuftig og meningsfuld måde at styre daginstitutionsområdet på, og hvad der sker med måder at indrette arbejdet på og gøre pædagog, når man i den enkelte daginstitution arbejder med at dokumentere.

1.1. Afhandlingens etablering af en problemkonstruktion

Op til vedtagelsen af lovforslaget om de pædagogiske læreplaner var der i politiske såvel som pædagogiske kredse en del debat om et sådant reformtiltag. Diskussioner, der vedrørte såvel sociale in- og eksklusionsmekanismer i daginstitutioner som læringsbegrebets beskaffenhed, men særligt tegnede sig som en diskussion om, hvorvidt tiltaget kunne forstås som en underminering af den danske børnehaveform med vægten på barnets leg og selvbestemmelse, dvs. som en indførsel af mere skolelignende former, herunder en større statslig styring af området og deri indskrænkning af pædagogens faglige autonomi (jf. Andersen 2004; Ellegaard and Stanek 2004; Hansen, Bech, and Plum 2004). Efter lovens indførsel synes der imidlertid at have været temmelig stille. Ud over en række bidrag, der beskæftiger sig med, hvorledes der – i tråd med den danske børnehavetradition – kan arbejdes med læreplaner, således at fagligheden styrkes (se eksempelvis Broström 2004; Lind

³ Jeg bruger konsekvent betegnelsen ”hun” om pædagogen. Helt konkret har alle de pædagoger, jeg har observeret, været af hunkøn. Der kunne foretages en del kønsspecifikke elaboreringer i relation til de rationaliseringsformer, der er på spil i læreplanstiltaget. Dette er imidlertid ikke forfulgt som særskilt problematik i afhandlingen.

⁴ Begreberne *sammenbinding* (bundet op på), *træde frem* og *gøres* er begreber, jeg oparbejder gennem min teoretiske analyseramme. Jeg udfolder disse i kapitel 2. Selve sætningsopbygningen ”at *gøres* som pædagog” eller som det senere formuleres ”at *gøre* pædagog” er udtryk for et sprogligt spil, hvorved jeg gennem den ubestemte form søger at arbejde med en af afhandlingens analytiske præmisser, nemlig at min interessere ikke kredser om bestemte pædagoger, men om fænomenet pædagog. Det samme gør sig gældende, når jeg taler om ’nation’, ’barn’, ’samfund’ mv. i ubestemt form. For at understrege at det er fænomenet, og måden hvorpå det produceres, der har min interesse, bruger jeg enkelt citationstegn (‘) første gang, jeg gør brug af det pågældende ord i denne betydning.

2004), har der ikke været meget debat. Arbejdet med at dokumentere er blevet udskældt for at være for tidskrævende, og for at ressourcerne til det ikke slår til, men derudover bliver det understreget fra såvel ministerielle evalueringer som fra fagforeningens side, at pædagogerne er glade for tiltaget, og at det fastholder deres frihed og styrker deres faglighed (MINFF 2008; Rosenkrands 2008). Som flere af de pædagoger, jeg har talt med, udtrykker det, så kan man se læreplansreformen som et forvaltningsmæssigt tiltag, der for første gang ”handler om pædagogik”, eller som drejer sig om dokumentation af det ”bløde” frem for det ”hårde”, her forstået som talmæssige variable. Lignende konklusioner er at finde i enkelte forskningsrapporter, der beskæftiger sig med implementeringen af loven og dens krav om dokumentation. Her peges der på, at den lokale udformning og fortolkning af læreplanerne, og dokumentationen forbundet hermed, kan være med til at vise, hvad pædagoger egentlig laver, bringe den pædagogiske tavse viden i spil og derved give et fælles fagligt sprog, bevidsthed og heri muligheden for at tilegne sig en højere grad af professionel status (Olesen 2008; Krejsler and Holm-Pedersen 2010).

Nærværende afhandling beskæftiger sig ligeledes med relationen mellem læreplanstiltagets dokumentationskrav og pædagogisk faglighed. Ambitionen er imidlertid at starte undersøgelsen af denne relation fra en anden indgangsvinkel. Frem for at diskutere relationen som et forhold, hvor det ene kan påvirke, støtte, indskrænke eller udvikle det andet, så sættes fokus på, hvad der skabes eller produceres som ’pædagogisk faglighed’ igennem læreplanstiltagets krav om dokumentation og arbejdet med at dokumentere den pædagogiske hverdag. Min indledende fortælling skal dermed heller ikke forstås som en opfordring til tidsregistrering som en bedre måde at dokumentere på. Heller ikke som en udstilling af, at dokumentation er skidt, og at en anden måde at styre på kunne være meget bedre. Frem for at diskutere, på hvilke måder der bedst kan styres, hvorledes der bedst kan dokumenteres, så der skabes en korrekt viden om den faglige pædagogiske substans, og på hvilke måder fagligheden således bedst understøttes, er ambitionen i denne afhandling at spørge til, hvad der sker, når man er i gang med at vise, hvad der sker: når der ”bare” styres med udgangspunkt i områdets egne beskrivelser, når pædagoger ”bare” er i færd med at producere viden om deres hverdag. Dvs. at sætte fingeren ned og begynde at pille i den forbindelse mellem faglighed, viden og styring, der synes at fremstå som en neutral forbindelse i læreplanstiltagets dokumentationskrav. På denne måde søger afhandlingen at etablere et problem, hvor der intet synes

at være. Jeg vil kalde det et forsøg på at politisere⁵ et tiltag, der netop fremstår uden for politisk diskussion, men som et neutralt og administrativt tiltag. At etablere et problem betyder i denne forbindelse at spørge til, hvad der produceres og indrettes som 'faglighed' igennem de videnstyrings-forbindelser, der er på spil i læreplanstiltaget. At politisere må på denne måde forstås som et forsøg på at skabe diskussion ved at eksponere⁶ det neutrale og administrative som udtryk for kampe om meningsorganiseringer og værditillæggelser, der igen gør bestemte måder at være på (i dette tilfælde pædagog) mulige. Dette indebærer en analytisk rekonstruktion af 'pædagog', 'barn' og 'daginstitution' som politiske og styringsmæssige fænomener. En rekonstruktion, der netop bryder med en kronologisk og institutionel politikforståelse. Det handler altså *ikke* om, hvorledes læreplansreformen som politik i gængs forstand fortolkes, oversættes, implementeres eller sætter sig igennem ude i daginstitutionerne. Det handler om, hvorledes de betydningsindretninger, der er bundet ind i kravet om dokumentation, får betydning i et allerede indrettet (kæmpende, værditillagt, meningsorganiseret) terræn.

I etableringen af en sådan problemkonstruktion trækker afhandlingen på perspektiver fra Michel Foucaults tænkning. Læreplanstiltagets krav om dokumentation og arbejdet med dokumentation følges således som forbindelser mellem viden og styring. Viden forstås som nedskrevne og institutionaliserede klassificeringer og kategoriseringer af en hel række forhold, bundet ind i og sammen med styringsmæssige ambitioner. Som indgangsvinkel forstås viden dermed ikke som en neutral beskrivelse af Virkeligheden, men som tematiseringer, hvorigennem virkeligheder træder frem, indrettes og bindes op på teknikker og praktikker på forskellige måder. Forbindelserne mellem viden og styring kan således tage sig forskelligt ud og producere forskellige indretninger. Afhandlingens fokus er på såvel hverdagslige som historiske forbindelser mellem viden og styring og på måden, hvorpå disse reproducerer og transformerer barnet og pædagogen som pædagogiske objekter og subjekter for viden og styring. Heri ligger, at faglighed dermed ikke udgør et analytisk

⁵ Denne terminologi henter jeg fra Ernesto Laclau og Chantal Mouffes teoretisering af politikbegrebet, der blandt andet udvikles gennem Foucaultske perspektiver (Laclau and Mouffe 1985). Hos Laclau og Mouffe gives politikken primat, dvs. politik forstås som kampe om værditillæggelse og meningsskabelse, der muliggør identifikation, og som bliver konstituerende for det sociale i den forstand, at det aflejres som hierarkier og skillelinjer. Politisering kan i den forbindelse forstås som de artikulationer, hvorigennem disse kampe om menings- og værditillæggelse søges eksponeret eller fremanalyseret. Denne politikforståelse adskiller sig fra en mere klassisk forståelse af politik som kampen mellem egoistisk rationelle aktører eller en marxistisk klassebaseret fordelingskamp (se Thomsen 1997: 7ff). Det skal understreges, at jeg bruger denne politiseringsterminologi, men ellers ikke gør brug af Laclau og Mouffes begrebsapparat.

⁶ Jeg gør i afhandlingen brug af betegnelserne *eksponere*, *fremanalyser* og *fremlæse*. Jeg forsøger gennem denne sprogbrug at understrege, at der er tale om en analyseform, hvori jeg får virkelighed til at træde frem på bestemte måder (jf. kapitel 2).

begreb, jeg på forhånd etablerer og søger at fange pædagogen gennem. Faglighed forfølges som en empirisk reference – en reference, der står centralt i læreplanstiltaget – og som jeg gennem forskellige dokumenter, historiske nedslag og observationer i daginstitutioner analyserer som en specifik konstellation, der netop indhegner noget som fagligt, mens andet udgrænses. På den måde forstås læreplanstiltagets krav om dokumentation og arbejdet med dokumentation som en måde, hvorpå magt opererer og producerer forskellige måder at gøres som pædagog.

I etableringen af en sådan indgangsvinkel står afhandlingen i særlig gæld til folk som Thomas Popkewitz, Bernadette Baker, Kenneth Hultqvist mfl., der inden for det pædagogiske felt i det seneste årti har analyseret pædagogiske forhold, objekter, vidensskabelser og uddannelsesmæssige reformer ud fra Foucault-inspirerede og andre poststrukturelle optikker. I denne indgang til det pædagogiske felt ligger dels en af-ontologisering af de centrale pædagogiske figurer og forhold (hvad barnet er, hvad der kendetegner menneskelig natur, hvordan udvikling, læring og opdragelse kan begribes mv.) og i stedet et fokus på de videnstematiseringer og kategoriseringer, der skaber bestemte præmisser for at forstå og handle 'pædagogisk', 'udviklende' mv. Dels indebærer disse analyser en opløsning af pædagogikken som en afgrænselig eller isolerbar størrelse⁷. Gennem historiske nedslag og fremlæsning af forskellige kategorier og klassificeringers skiftende former beskæftiger deres analyser sig med pædagogik som forbindelser mellem viden og styring og skabelsen af moderne subjekter, der netop må forstås og kan genfindes på tværs af vidensfelter. Pædagogiske fænomener forstås og forklares dermed ikke gennem en reference til pædagogiske tænkere, pædagogisk og psykologisk teori, og heller ikke gennem sociologiske eller politologiske

⁷ Denne forståelse af pædagogik som en ikke afgrænselig størrelse er ikke særegen for dette perspektiv, men står centralt for, hvad jeg bredt vil karakterisere som pædagogisk sociologi, der netop søger at forstå og forklare pædagogiske fænomener, institutioner og forhold i relation til samfundsmæssige strukturer og tilstande. Det mere klassiske sociologiske perspektivs styrke er i den forbindelse, at det typisk skaber forståelse og forklaring ved at fastgøre et pædagogisk fænomen eller forhold i relation til samfundsmæssige kategorier eller begreber (uddannelsesinstitutioner i relation til stat, nye opdragelsestematikker, elevoplevelser mv. i relation til samfundets modernisering). Den implicite ydre-indre distinktion heri (ydre samfundsmæssige forhold eller strukturer i relation til indre pædagogiske anliggender) mener jeg delvist opløses gennem Popkewitz' og Bakers fokus på tematiseringer på tværs af vidensfelter. I dette fokus på videnstematiseringer sker der ikke en fastgørelse af strømninger, indretninger mv., der kommer et bestemt sted fra eller som kan lokaliseres i forhold til en bestemt institutionel indretning, men netop om overlap eller stilladser (Popkewitz 2000:5f): Inde er ude, og ude er inde (jf. titlen på Marianne Bloch, mfl.s bog "The child in the world/the world in the child" (2006)). I forhold til mit ærinde åbner det for at se læreplanstiltagets krav om dokumentation som et forvaltningsmæssigt styringstiltag, der ikke alene kan forklares i relation til den forvaltningsmæssige institution og de påvirkninger, dette skaber i forhold til den pædagogiske daginstitution, men som et tiltag, der reproducerer og transformerer forbindelser mellem viden og styring, der netop går på tværs af, hvad vi typisk forstår som henholdsvis forvaltningsmæssige og pædagogiske bestræbelser. Omvendt genskriver Popkewitz og Baker hermed alle de "mangler", der fra mere klassiske sociologiske og politologiske ståsteder typisk fremhæves ved et Foucaultsk perspektiv, nemlig manglen på magtens lokalisering og årsagerne bag historiske skift eller forandringer (jf. Hjelmar 1998).

referencer til ydre samfundsmæssige vilkår eller statens indretning. Snarere kan pædagogiske teoretiseringer og institutionaliseringer forstås som del af styringsmæssige bestræbelser bundet ind i allerede eksisterende videnstematiseringer og praktikker. Jeg undersøger således *pædagogisk faglighed* netop som en konstellation, eller det, jeg kalder en komposition, bundet op på tværs af vidensfelter og ikke som en reference til en kerne af pædagogisk viden eller som et professionssociologisk fænomen.

Afhandlingen rummer en ambition om at forfølge forbindelserne mellem viden og styring og måder, hvorpå pædagogisk faglighed produceres, til det konkrete arbejde med at dokumentere sin egen hverdag. Det er således ambitionen at arbejde med videnstematiseringer og kategoriseringer i relation til den konkrete hverdag – en ambition, der hverken er en del af Foucaults egne arbejder eller står særligt centralt hos Baker, Popkewitz, Hultqvist mfl. I tråd med en Foucaultsk tænkning studeres den konkrete daginstitutionelle hverdag som mikrofysisk. Studiet af daginstitutionel hverdag som mikrofysik hentes der imidlertid hjælp fra Aktør-Netværks-Teorien til at etablere. I afhandlingen beskæftiger jeg mig med måder, hvorpå pædagogen stabiliseres og mobiliseres i relation til den daginstitutionelle mikrofysiks viden-styrings-forbindelser, og måder, hvorpå dette indhegner og udgrænser, hvad der bliver genkendeligt som fagligt pædagogisk arbejde. Jeg søger på den måde at udfolde og diskutere indretninger af pædagogisk faglighed på tværs af videnskategoriseringer, ruminddelinger, gummistøvler, garderobepladser, talemæssige udvekslinger, kropslige føringer, konkrete børn og pædagoger. Heri ligger, at jeg således beskæftiger mig med den daginstitutionelle hverdag ud fra bestemmelser og perspektiver, der dels er pædagogisk teori fremmed, dels ikke søger at fange pædagogens egne oplevelser eller subjektive meningstilskrivninger.

Det er samlet set afhandlingens formål *at undersøge og analysere kravet om dokumentation som et forvaltningsmæssigt styringstiltag, der reproducerer og transformerer historiske forbindelser mellem, hvad det vil sige at styre, at vide og at udøve pædagogisk virksomhed i en daginstitution. Forbindelser, der på én gang gør tiltaget muligt eller etablerer det som fornuftigt, og som samtidig sætter bestemte historisk specifikke mulighedsbetingelser for at forstå netop disse aspekter, og dermed for at forstå og handle 'pædagogisk fagligt'. På denne baggrund undersøges og analyseres det konkrete arbejde med at dokumentere i relation til de måder, hvorpå der vides og styres børn i en daginstitution. Herved analyseres de indhegninger og udgrænsninger, der gennem læreplanstiltagets dokumentation, opererer i forhold til at bedrive fagligt pædagogisk arbejde.*

1.2. Placering af afhandlingens problematik i et større forskningsfelt

Nærværende afhandling beskæftiger sig med læreplanstiltaget som et forvaltningsmæssigt styringstiltag med fokus på dokumentation. Et sådant tiltag kan i en bredere sammenhæng forstås som en del af de ændringer, der de seneste 10-20 år har præget den offentlige sektor⁸. I Danmark såvel som resten af den vestlige verden har forskellige moderniseringsprogrammer inspireret af såkaldt New Public Management domineret og sat, hvad der ofte betegnes som en neoliberal dagsorden: en reformulering af den offentlige styring gennem markeds-mæssige principper, der gør institutioner til virksomheder, borgere til forbrugere, og de forvaltningsmæssige organer til konsulentfunktioner, som gennem en række redskaber (evalueringer, kontrakter, udviklingsmodeller mv.) styrer individet gennem selvstyring (Aasen 2003; Ball 2003; Hjort 2002; Whitty 2002; Peters 2009). Ligeledes kan loven om de pædagogiske læreplaner placeres som et reformtiltag, der, på linje med reformer i en række andre lande, udgør en øget politisk og administrativ interesse i årene inden skolestart. I Sverige har man i 1998 iværksat nationale læreplaner, og i Norge har man i 2006 reformeret den gældende rammeplan på daginstitutionsområdet med en yderligere vægtning af læring og dokumentation. I begge lande er området overført til henholdsvis Uddannelsesministeriet og Kunnskapsdepartementet, og reformerne kan netop forstås som en ambition om at gøre daginstitutioner til en del af det samlede uddannelsesforløb. Reformerne begrundes således i forestillinger om livslang læring, bedre overgang til skolen samt højnelse af landets økonomiske konkurrencekraft (Skolverket 2004:8ff; Ørstrem et al. 2009:11f). I Storbritanniens uddannelsesreform for 2002 udarbejdes også en national læreplan med dertilhørende inspektioner for de 3-5-årige børn. Denne aldersgruppe flyttes fra Sundhedsministeriet til Uddannelsesministeriet og reformuleres som fundament for skolens humankapitale materiale (Peach 2006). I relation til den amerikanske skolereform ”No Child Left Behind” foregår der i USA en heftig debat om universaliseringen og heri statsliggørelsen af førskoleområdet. Der argumenteres for, at en sådan skolereform kun kan virkeliggøres ved, at alle børn får mulighed for at deltage i førskoleaktiviteter med en række nationalt fastsatte mål. Området anskues således ikke alene som en indsats møntet på udsatte eller fattige børn (som de tidligere Head Start-programmer), men gennem henvisning til nyere hjerneforskning som en optimering af læringspotentialer generelt – også for middelklassens

⁸ I forhold til daginstitutionsområdet i Danmark udgør læreplansreformen således det første lovbestemte krav om dokumentation. Kravet om dokumentation og forskellige dokumentationstiltag har imidlertid været en del af den kommunale styring fra slutningen af 1990’erne, blandt andet repræsenteret gennem et boom i Kommunernes Landsforenings udgivelser af håndbøger om styring af daginstitutionsområdet, der netop sætter fokus på opsættelsen af mål og dokumentation af, at disse opnås (jf. KL 1997a, 1997b).

børn – inden skolestart (Fuller, Bridges, and Pai 2007). På tværs af forskellige lande fremtræder daginstitutionsområdet således i en række cost-benefit-analyser som et område, der kan sættes ind over for i relation til fremtidig (videns)arbejdskraft (Kagan and Cohen 1996:12-13), og som dermed udgør et interessant parameter for nationens økonomiske udvikling (jf. OECD's publikationer (*Starting strong : early childhood education and care* 2001; *Starting strong II : early childhood education and care* 2006)).

Læreplanstiltaget og dets krav om dokumentation kan altså forstås som et eksempel på bredere tendenser relateret til måder at styre den offentlige sektor på, og ikke mindst måder, hvorpå førskole området i den forbindelse reproduceres og transformeres som videns- og styringsanliggende. Læreplanstiltaget er som sådan et interessant eksempel, fordi det netop ikke er unikt. Fordi det som eksempel kan spille ind i mere generelle diskussioner om nye styreformers betydning og de redefinitioner af pædagogisk arbejde og småbørnsområdet, som i den forbindelse synes at foregå. Det er imidlertid væsentligt at understrege, at afhandlingens ambition netop er at komme med et sådant indspil gennem en analyse af læreplanstiltagets krav om dokumentation og arbejdet med dokumentation i sin specificitet, dvs. ikke at se det som blot endnu et eksempel på neoliberal styring, New Public Management eller internationalisering for den sags skyld. Jeg søger ikke at optegne en generel styringstendens, såsom indførelsen af markedsræssige principper, øget selvstyring eller bestemmelser af graden i decentralisering kontra recentralisering, i relation til hvilket læreplanstiltaget kan forstås eller forklares. Med udgangspunkt i læreplansreformen trækker jeg tråde til forskellige forbindelser mellem viden og styring, der i overlap synes at gøre læreplanstiltaget – og heri en bestemt produktion af pædagogisk faglighed – mulig. Men lige så lidt som denne konstellation kan reduceres til en bestemt pædagogisk vidensbase eller professionsinteresse, lige så lidt kan den reduceres til New Public Management eller neoliberalismens dominans. Jeg søger med andre ord at foretage et indspil i de mere generelle diskussioner ud fra det specifikke og komplekse enkelte eksempel.

Afhandlingen og dens problemkonstruktion kan på denne måde siges at forme sig mellem dét, jeg her lidt firkantet vil kategorisere som tre forskellige forskningsområder. For det første beskæftiger afhandlingen sig med forskellige former for styring, herunder historiske skift i måder at forvalte og administrere 'stat' på. Inden for det politologiske felt er dette et centralt tema for den såkaldte forvaltningspolitik (Bogason 2001; Greve 2007; Hansen 2006), der ligeledes indebærer statsteoretiske overvejelser (Pedersen 2004; Sørensen 2002; Sørensen and Torfing 2008) samt

institutions- og organisationsteoriske analyser (Jørgensen and Melander 1999; Andersen 1995). Afhandlingen trækker på indsigter fra dette forskningsområde, særligt de ny-institutionelle og konstruktivistisk inspirerede analyser, der netop sætter fokus på, hvorledes det at styre ændrer form og organisering som en del af ændringerne i den offentlige forvaltning i Danmark. Mit forehavende er imidlertid ikke politologisk: Jeg søger ikke at bestemme generelle ændringer i styreformer, diskutere deres demokratiske eller ledelsesmæssige potentialer og bivirkninger eller skabe statsteoretiske begrebsudviklinger. Men jeg gør brug af indsigter og tematiseringer fra dette forskningsområde som en måde at skabe historiske nedslag i forbindelser mellem viden og styring i relation til daginstitutionsområdet som et styringsanliggende.

For det andet beskæftiger afhandlingen sig med pædagogisk faglighed og gør på denne måde brug af et begreb, der er centralt for professionsforskningen. I relation til pædagogfaget (og mere generelt de såkaldte semiprofessioner) synes professionsperspektivet at have fået en revitalisering inden for de senere år, hvilket netop kan forstås i relation til ændringerne i den statslige organisering og styring (se eksempelvis: Eriksen and Jørgensen 2005; Hjort 2004; Molander and Terum 2008). I de nye styreformer ligger et implicit krav om en reetablering af velfærdsprofessionernes samfundsmæssige mandat – en bevisførelse for, at de ikke blot varetager egeninteresser og partikulær definitionsmagt. I den forbindelse diskuteres pædagogfagets professionelle status og autonomi, de struktureringer og hierarkiseringer, faget og den faglige viden indskrives i, dilemmaer og problemer forbundet med oversættelsen af fagets vidensformer og ikke mindst den øgede akademisering af uddannelsen, der netop kan forstås som tvetydigt forsøg på en videnskabeliggørelse og dermed legitimering af pædagogfagets professionelle status (Hansbøl and Kofod 2008; Hansbøl and Krejsler 2008; Hjort 2004; Andersen 2005; Dybbroe 2005; Nørregård-Nielsen 2006). Diskussionerne inden for professionsforskningen har på mange måder været med til at inspirere og fokusere min problemstilling. Jeg gør imidlertid ikke brug af en professionsteoretisk terminologi, hvori faglighed som oftest (implicit eller eksplicit) udgør et analytisk begreb, i relation til hvilke en række forhold og relationer (til stat, viden, styring mv.) kan diskuteres⁹. Min forfølgelse af faglighed som empirisk reference betyder, at jeg i mine historiske nedslag kommer ind på typiske professionsteoretiske sondringer og forestillinger, men netop som empirisk

⁹ Det skal understreges, at der inden for professionsforskningen foregår diskussioner etableret via et Foucault-inspireret blik, som således søger, qua dette blik, at diskutere forholdet stat-professionel viden som to størrelser, der ikke kan ses adskilt, men netop står i tæt forhold til hinanden (se Vågan and Grimen 2008). Denne pointe kan også findes som en fremlæsning i mine historiske nedslag (jf. kapitel 5). Jeg har dog ikke, som Vågan og Grimen, mit udgangspunkt i professionsterminologien eller som ambition at videreudvikle eller diskutere denne terminologi.

forekommende videnstematiseringer, der indskrives og opererer i relation til styring. Min
forfølgelse af faglighedstermen i relation til læreplanstiltaget betyder også, at jeg ikke forholder mig
til aspekter, der inden for et professionsteoretisk perspektiv kan siges at stå centralt, nemlig det, der
forbindes med at grundlægge den faglige viden – uddannelsen til at blive pædagog¹⁰.

For det tredje beskæftiger afhandlingen sig med måder, hvorpå viden og styring forbindes, fungerer
og indretter i hverdagen i en daginstitution. Denne ambition om at beskæftige sig med
daginstitution som hverdag og dermed også som noget, der er interessant og kan forstås ud fra andet
og mere end psykologiske forståelser af børn eller socio-økonomiske analyser af det kapitalistiske
samfund og dets institutioner, trækker på den etnografiske tradition, der har vundet stor
gennemslagskraft i forskningen på daginstitutionsområdet siden 1980'erne¹¹. Jeg tænker her på
Billy Ehns (2004) kulturanalytiske studie af børnehaveinstitution fra 1983, hvor hverdagen i
børnehaven begrebsættes og undersøges som et kulturelt system, der skaber og genskaber
grundlæggende tankemønstre og værdisæt gennem indbyggede og uintentederede
betydningstillæggelser og symbolske meddelelser. Ligesom jeg tænker på BASUN (Barn, Samfund
og Udvikling i Norden) projektets udforskning af børns hverdagsliv, herunder betydningen af de
udenomsfamiliære omsorgsinstitutioner, i relation til den samfundsmæssige organisering af
barndom (Dencik 1999). Den insisterer på at udforske det daginstitutionelle hverdagsliv som
selvstændigt objekt, hvori relationer, mening og betydningsdannelser skabes, organiseres og brydes,
er siden blevet dyrket og videreudviklet på forskellig vis gennem en række studier (eksempelvis
Andersen and Kampmann 1996; Gulløv 1999; Palludan 2004). I relation til denne afhandling
rummer sådanne studier en åbning, der gør det muligt for mig (legitimt) at opholde mig i en
daginstitution med en blok, en pen og lidt snak om dagen, der netop er gået, og opholde mig ved det
banale og trivielle som netop noget af det mest interessante. Med andre ord, at interessere mig for
betydningsindretninger og organiseringer, som de udspiller sig i det daginstitutionelle liv – dets
gentagelser, rutiner, handlekæder mv. Når det er sagt, er det væsentligt at understrege, at mange af
de studier, jeg her kategoriserer som del af en etnografisk tradition, særligt dyrker måden,

¹⁰ Heri ligger også, at jeg hverken beskæftiger med de sociale grupperinger mv., der rekrutteres til uddannelsen og
dermed pædagog-faget (se eksempelvis Olesen 2004), eller med de forskellige subjektive oplevelser og
meningstilskrivninger, der gennem uddannelsen bliver en del af det at være pædagog (se eksempelvis Schmidt 2007).

¹¹ Dette kan ikke ses adskilt fra forskningen på skoleområdet, hvor der i starten af 1970'erne blev indoptaget inspiration
fra den antropologiske og etnografiske fagtradition som et opgør med de mere systematiske (og kausalrelationelle)
observationsanalyser, der hidtil havde præget klasserumsforskningen (Andersen and Kampmann 2002). I Billy Ehns
klassiske studie af børnehaveliv fra 1983, understreger han således selv forbindelsen til 1970'ernes etnografiske
skolestudier af "den usynlige pædagogik" eller "den skjulte læreplan" som et fokus, han deler i form af vægtningen af
den uintentederede og ikke-reflekterede daglige strukturering af ting og hændelser (Ehn 2004:26).

hvorigennem mening og betydning skabes og dannes blandt børn¹². Et fokus, denne afhandling ikke deler. Tværtimod dukker børn netop ikke op som selvstændig stemme, men gennem den måde, hvorpå de gøres til objekter og subjekter for videnstematiseringer, indretninger og styringsindsatser. Endvidere er det væsentligt, at der i den etnografiske traditions begreber om betydningsdannelse ligger en forståelse af et fortolkende eller oplevende subjekt som udgangspunkt for denne betydningsdannelse. I nærværende afhandling brydes med denne subjektfigur. Et brud, der i relation til det daginstitutionelle hverdagsliv forfølges gennem et ANT-perspektiv og en analytisk bestemmelse af pædagogen som en enhed, der mobiliseres i multiple sammenbindinger mellem en række elementer såsom bleer, skraldespande, hegn, puslespil, gummistøvler, børn, observationsskemaer, teorien om de mange intelligenser mv.

Samlet set kan afhandlingens bidrag på denne måde forstås ud fra dens ambition om at politisere et forvaltningsmæssigt styringstiltag og den vidensproduktion, der i den forbindelse fremstår neutral. Dvs. at undersøge de indretninger, der sættes i spil i et sådant administrativt tiltag, samt de indretninger og inddelinger af hverdagen dette skaber i relation til, hvad det vil sige at udføre fagligt pædagogisk arbejde. Gennem teoretiske diskussioner, analytiske opbygninger og empiriske studier søger afhandlingen at skabe ny viden om de forbindelser, der udspiller sig og aktiveres i forbindelse med det konkrete læreplanstiltag. Herigennem søger afhandlingen samtidig at byde ind på diskussioner om nye styreformer og deres betydning for det pædagogiske arbejde, og ikke mindst at undersøge og diskutere forholdet herimellem som andet end implementering, oversættelse eller nedsivning.

1.3. Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er opbygget som en udfoldelse af et governmentalt blik i relation til to forskellige dimensioner, opbygget gennem forskellige analytiske bestemmelser og empiriske nedslag. I afhandlingens *Del I* etableres disse analytiske bestemmelser og greb gennem en teoretisk oparbejdet

¹² Det, jeg her karakteriserer som etnografiske studier, har således tæt forbindelse til den såkaldte barndomssociologi, der for alvor slår igennem på den internationale forskningsdagsorden fra slutningen af 1980'erne. Barndomssociologien er ikke en entydig retning, men dyrker som position en modstilling til det udviklingspsykologiske perspektiv på barnet som et naturligt og universelt væsen på vej mod at blive (rationel, udviklet, fornuftig) voksen. Inden for dele af barndomssociologien bruges etnografiske metoder og kulturanalytiske optikker til at udforske børns liv i sin egen ret og som selvstændigt studie af betydningsdannelse og meningsskabelse (for en gennemgang af det barndomssociologiske felt se Kampmann 2003). Denne måde at beskæftige sig med barnet på er netop ikke en del af min indgangsvinkel. Jeg berører i kapitel 5 barndomssociologien som en blandt flere videnstematiseringer, der binder sig ind i styringsmæssige ambitioner.

læsning af governmentality-terminologien, som en måde historisk og konkret at undersøge forbindelser mellem viden og styring. I *kapitel 2: Teoretiske overvejelser og analytiske greb* fremlægger jeg min læsning af Foucaults governmentality-analyse. Jeg tager en indgang gennem viden-styrings-forbindelserne og læser governmentality-terminologien som en måde at stille spørgsmål til et materiale på. Jeg placerer mig i feltet af governmentality-studier og inddrager perspektiver fra Aktør-Netværks-Teorien som en analytisk indgang til at studere erkendelsens materialitet i en konkret, her og nu foregående hverdag. Jeg fastsætter til sidst de analytiske greb, hvorigennem mit forskningsobjekt fastholdes og fokuseres. I *kapitel 3: Rekonstruktioner af en forskningsproces* rekonstruerer jeg den proces, herunder de brud, omrokeringer, diskussioner med og af forskellige metodologiske traditioner, hvorigennem afhandlingens skabelse af viden er foregået. Jeg fremlægger på denne måde det materiale, hvorigennem afhandlingens to dimensioner er opbygget i samspil med mine analytiske greb¹³.

I afhandlingens *Del II* undersøger jeg læreplanstiltaget som en begivenhed, der må forstås i sin singularitet og multiplicitet. I *kapitel 4: Kompositionen af den faglige pædagog* tager jeg udgangspunkt i singulariteten ved at fremanalysere kravet om dokumentation som en specifik forbindelse mellem viden og styring, der konstituerer, og som sådan indhegner, 'den faglige pædagog' på en bestemt måde. I *kapitel 5: Historiske nedslag – optrevlingen af dokumentationsteknologiens stilladsering* forbinder jeg denne specifikke forbindelse mellem viden og styring til en række historiske nedslag, jeg foretager på tværs af forvaltningsmæssige praktikker, de sociale og psykologiske videnskaber og den komparative pædagogik. Gennem sådanne nedslag, fremanalyserer jeg træk i forskellige rationaliseringsformer, der kan forstås som det stillads, hvorigennem kompositionen af den faglige pædagog træder frem eller bliver mulig.

I afhandlingens *Del III* eksponerer jeg den daginstitutionelle hverdag som mikrofysik. I *kapitel 6: En indgang gennem pærevællingen – om pædagogen som mobiliseret enhed i en sammenbinding af elementer* rekonceptualiserer jeg pædagogen som et empirisk overfladefænomen, der gør og gøres gennem forskellige fastholdelser eller måder at ordne den daginstitutionelle hverdag. Jeg starter

¹³ Det er en pointe i dette kapitel, at forskningsprocessen må anskues som mere kompleks, end hvad der traditionelt kan forstås som metode. Jeg har på denne baggrund fravalgt at vedlægge bilag såsom eksempelvis en interviewguide. Ikke fordi en sådan ikke blev udarbejdet, men fordi arbejdsrapporter, referater fra vejledningsmøder, opgørelser over forskellige kategoriseringsforsøg i forhold til mit observationsmateriale mv. fra mit perspektiv siger lige så meget om vejen til afhandlingens erkendelser eller "resultater" som dét, der ellers typisk betragtes som bilags-værdigt. Kapitlets opbygning som en rekonstruktion indebærer, at jeg i stedet har søgt at eksemplificere, hvorledes disse forskellige typer materiale er blevet oparbejdet og stykket sammen undervejs.

således med at betragte daginstitutionel hverdag som pærevælling – et sammensurium af elementer, der bindes sammen på forskellige måder, og heri stabiliserer og mobiliserer pædagogisk ordningsagens. I *kapitel 7: At rette på børn – om etablering af børns rettethed* skærer jeg i pærevællingen ud fra et blik på måder, hvorpå der styres børn. Jeg operationaliserer dette til et spørgsmål om de handlekæder, kropslige berøringer, udsagn, brug af artefakter mv., hvorigennem der etableres retning på børn. Jeg fremanalyserer på denne måde fire forskellige styringsteknikker, knyttet til forskellige styringsobjekter. I *kapitel 8: At ordne hverdagen – om viden-styringsforbindelser i dagligdagens registreringer og indretninger* tager jeg en indgang gennem de daglige vidensregistreringer og forfølger de indretninger, der opererer heri, i relation til de forskellige styringstekniske overlap, hvori sådanne indretninger muliggøres og bliver mulige. Jeg fremanalyserer forbindelser mellem vidensregistreringer og styringstekniske overlap som forskellige måder at ordne på. Dokumentation udgør her en måde at ordne, hvori dele af pærevællingen genkendes og indhegnes, der dermed udgrænser andre dele og måder at gøres som pædagog.

I det sidste *kapitel 9: Dokumenteret faglighed*, forholder jeg afhandlingens to dimensioner til hinanden og samler op på, hvorledes man kan forstå disse dimensioner som virkeligheder, der arbejder på hinanden. Jeg udfolder på denne måde min politikforståelse på tværs af kravet om dokumentation og arbejdet med dokumentation.

Afhandlingens opbygning kan ikke forstås lineært som sten, der bygges oven på hinanden i en kulminerende bevægelse. Snarere kan den forstås som et – i daginstitutionskredse – meget populært puslespil over kroppens anatomi, som lægges lag på lag. Først ser man skelettet, derefter lægges brikkerne med de indre organer, så musklerne, scenerne, huden og til sidst tøjet. Måden, hvorpå tøjet sidder, kan ikke forstås uafhængigt af brikkerne, der lægger musklerne på plads, og ligeledes er de indre organer svære at forstå betydningen af uden indblik i det lag af puslespil, der forbinder dem til scener og hud. De teoretiske diskussioner, analytiske bestemmelser og materialemæssige etableringer i denne afhandling beskrives før den egentlige analyse, men de er netop ikke oparbejdet uafhængigt heraf, og kan som sådan ikke forstås uden om deres forbindelse hertil. De er – for at blive i puslespilsmetaforen – skrevet ind i en krop, der først lægges endeligt til rette efterfølgende. Ligeledes er afhandlingens analyser en oparbejdning af to dimensioner, der udgør forskellige måder at udfolde og sætte brikker sammen på. Analyserne er som sådan ikke udtryk for én

fremadskridende bevægelse, men to dimensioner, jeg til sidst lægger på plads i forhold til hinanden
– får til at mødes og tale sammen.

DEL I

2. Teoretiske overvejelser og analytiske greb

Nærværende afhandling beskæftiger sig med læreplanstiltagets krav om dokumentation og det konkrete arbejde med at dokumentere den daginstitutionelle hverdag. Afhandlingen skriver sig op imod den neutralitet, dokumentation tilskrives i læreplanstiltaget som forvaltningsmæssigt styringstiltag, og søger i stedet at undersøge, hvad dokumentation producerer – hvad der sker, når man er i færd med at vise, hvad der sker. Via en overordnet Foucault-inspireret analyseramme og perspektiver hentet fra Aktør-Netværks-Teori, undersøger jeg i afhandlingen kravet om dokumentation og arbejdet med at dokumentere som hverdagslige og historiske forbindelser mellem viden, styring og pædagogisk faglighed. Dette forfølger jeg som to dimensioner. Jeg undersøger således *dels* de forbindelser mellem viden, styring og pædagogisk faglighed, der sættes på spil i læreplanstiltagets krav om dokumentation – de historiske forbindelser, der gør dette krav muligt og de historisk specifikke mulighedsbetingelser, det producerer. *Dels* undersøger jeg de forbindelser mellem viden og styring, der opererer i den daginstitutionelle hverdag. Jeg undersøger, på hvilke måder arbejdet med at dokumentere foregår i relation til disse viden-styrings-forbindelser, og hvilke indhegninger og udgrænsninger der herved kommer til at operere i forhold til at bedrive fagligt pædagogisk arbejde.

Gennem en teoretisk oparbejdet læsning etablerer jeg på denne måde læreplanstiltagets krav om dokumentation og arbejdet med at dokumentere som et analyseobjekt. Denne analytiske konstruktion af objektet er en måde at bryde med læreplanstiltagets egen logik og neutralitetsopfattelse. Med en Foucaultsk terminologi (jf. afsnit 2.1) vil jeg sige, at den teoretiske oparbejdelse af en analyseramme udgør en måde at få bestemte virkeligheder til at træde frem på. Min vidensskabelse omkring læreplanstiltagets dokumentation skal dermed heller ikke forstås som en mere sand afspejling af dokumentationen eller læreplanstiltagets essentielle karakter. Min ambition om at politisere består i den magtmæssige intervention, der ligger i, gennem videnskabelig analyse, at etablere andre måder at forstå dokumentationskravet og arbejdet med dokumentation – at få andre dimensioner af virkelighed til at træde frem. Man kan kalde det en normativitet, der netop ikke består i at give svar, men at undersøge de mere eller mindre implicite svar, der produceres i læreplanstiltaget, og de effekter, sådanne svar har. De mere klassiske videnskabelige ideer om sandhed og objektivitet (se eksempelvis Collin 1993), jeg hermed har frasagt mig, indebærer, at afhandlingens vidensskabelse således netop ikke kan testes i forhold til det empiriske fænomen. Min oparbejdelse af en analyseramme er ikke udtryk for et passende perspektiv på et problem eller

fænomen, der i forvejen ligger og kalder. Det er en måde at sætte rammer, at stille spørgsmål og således få empirien til at tale eller i tale¹⁴. Videnskabelige (historisk producerede) kriterier om gyldighed må her forstås i en reproduceret og transformeret form som udtryk for kvaliteten af det analytiske håndværk (dets interne konsistens og gennemsigtighed) og de åbninger, dette skaber i forhold til at få øje på nye dimensioner af virkelighed. Min grundlæggende accept af videnskab som kontingent betyder således ikke, at de videnskabelige idealer forsvinder, men at de transformeres til nye former for dét, man kan kalde acceptregler (Schmidt 1991:13) for, hvad der tæller som videnskabelige udsagn. Som flere inden for det samfundsvidenskabelige og humanistiske felt argumenterer for, kan man forstå disse acceptregler i dagens videnskabelige institution som udtryk for den interne konsistens eller gyldighed. Dvs. andre perspektiver er mulige i relation til det givne fænomen eller problemkompleks, men i relation til de perspektiver, der arbejdes med, må der være stringens i de greb og metodikker, der tages i brug, og det må være muligt at diskutere de betingelser, hvorunder de videnskabelige resultater er produceret (se f.eks. Dahler-Larsen 2002:96ff; Kvale 1997:236ff). Sådanne kriterier eller acceptregler kan netop igen forstås som historisk specifikke: Uden etableringen af en post-strukturel¹⁵ strømning (i relation til hvilken Foucault typisk forstås som en af faderfigurerne) ville min måde at skabe viden på, og etablere en position i et videnskabeligt felt, således ikke være mulig. Mit arbejde med gennem afhandlingen – på tværs af de teoretiske overvejelser og konkrete analyser – at gøre rede for mine valg, greb og bevægelser kan således forstås som et forsøg på at etablere gyldighed: at gøre det muligt at forstå, diskutere og kritisere de specifikke måder, hvorigennem jeg får virkeligheder til at træde frem.

I nærværende kapitel redegør jeg for, hvorledes jeg opbygger mit analytiske objekt – min analyseramme og analytiske greb i relation til læreplanstiltagets krav om dokumentation og arbejdet med at dokumentere den daginstitutionelle hverdag. Jeg starter med at fremlægge min læsning af Foucaults governmentality-analyse. Herefter forholder jeg mig til feltet af governmentality-studier

¹⁴ Heri ligger også, at jeg ikke ser forholdet teori-empiri som et spørgsmål om det, der traditionelt opfattes som deduktion kontra induktion (Cohen and Manion 1994:3f), men som en sammenvævning: Min teoretiske læsning og udformning af analytiske greb er oparbejdet gennem det med- og modspil, mine forskellige empiriske nedslag har udgjort (se uddybninger kapitel 3). Samtidig er selve min problemkonstruktion teoriinformeret og altså netop ikke et fænomen eller problem, der ligger ”derude” som på forhånd givet.

¹⁵ Jeg bruger begrebet poststrukturel som en betegnelse for en række teoretiske strømninger, der alle hægter sig på den Saussureske strukturalismes opgør med korrespondancen mellem betegnet/indhold og betegner, og som en videreudvikling og radikaliseret heraf: Udforskningen af, hvorledes tegnet får betydning i sin relationelle kobling til andre tegn; her begreber eller elementer, dvs. gennem sin strukturering. En struktur, der som post- indikerer, ikke henviser til et bagvedliggende universelt system, men til en strukturering der hele tiden indgår i et spil om forskelle, hvor dets betydende fremtræden (dets nærvær) låses fast på forskellige måder. Som jeg vil vende tilbage til, er jeg samtidig i løbende diskussion med forskellige positioner inden for dette poststrukturelle felt.

og placerer min læsning og projektets problemkonstruktion i relation hertil. Jeg peger i den forbindelse på mine problemer med at følge afhandlingens anden dimension til dørs, eller det, jeg kalder problemer med at analysere hverdag. Jeg introducerer på denne baggrund perspektiver fra Aktør-Netværks-Teori som en måde at udfolde det governmentale blik og dermed eksponere daginstitutionel hverdag som mikrofysik. Efter således overordnet at have opbygget mit analyseobjekt bruger jeg de to sidste afsnit på at redegøre for de mere konkrete analytiske greb relateret til afhandlingens to dimensioner.

2.1. Governmentality, viden og styring

Governmentality er en term, Foucault udvikler i sit sene forfatterskab (1991a), hvormed han peger på en særlig form for regeringskunst, der udfoldes og udvikles gennem problemet 'befolkning' i det 18. århundrede. I sin analyse viser Foucault, hvorledes regering som problem på dette tidspunkt tematiseres i modsætning til tidligere tiders suverænitetsherskelse og formuleres på tværs af det at regere sig selv, en husholdning, en provins mv. Regering får på denne måde en række plurale mål, der går ud over fastholdelsen af suverænitet og i stedet kommer til at knytte sig til fænomenet befolkning (dens helbred, rigdom, fødselsrate etc.). Man kan sige, at kunsten at regere handler om at lede i betydningen at arrangere og strukturere det mulige handlingsfelt for andre (Foucault 1982:221) og derved koncentrere sig om relation mellem – eller disposition af – ting/mennesker. Og dertil ikke mindst samle viden om disse ting/mennesker i sine relationer (statistik) (Foucault 1991a). Det liberale princip, indbygget i denne regeringskunst, handler således netop om at regulere – ikke gennem forbud, påbud eller indgreb – men ved at træde tilbage og få *virkeligheder* til at træde frem, dvs. gennem udredninger af forhold og fænomener at få virkelighedens komponenter til at arbejde i forhold til hinanden (Foucault 2007:47ff).

Viden og teknologi

I et Foucaultsk perspektiv betragtes viden på denne måde som noget, der former og fastsætter objekter, der kan erkendes, og pladser for subjekter, som erkender. Viden, og herunder dens institutionalisering i en række discipliner eller felter, der gør krav på videnskabelighed, producerer m.a.o. sandheder, inden for hvilke vores forståelse af og relation til fænomener er mulige. Viden er på denne måde ikke udtryk for mentale processer eller teorier, men en materialitet¹⁶ – en måde at

¹⁶ Foucault gør brug af materialitetsterminologien som en måde at skrive sig ud af et skel mellem tanke og virkelighed og alle de dualismer, der trækker på denne figur (ideologi-materialitet, teori-praksis, sprog-virkelighed etc.).

afgrænse, opdele, skære i materien på – der hviler på institutionel støtte, og som finder forstærkelse og fornyelse i et tæt væv af teknikker og praktikker (Foucault 2001a:17). Gennem vidensfrembringelser klassificeres, kategoriseres, opdeles og fordeles, hvorigennem der skabes systemer af fornuft eller *rationaliseringsformer*¹⁷. Rationaliseringsformer må altså betragtes som fremlæste regulariteter, hvorigennem virkelighed klassificeres og kategoriseres på bestemte måder, og dermed træder frem – bliver mulige at handle og intervenere i forhold til på særlige (fornuftige) måder. Regulariteter, der igen baserer sig på etableringer af grundlæggende skel mellem sandt og falsk, og som på denne måde skyder noget fra sig (ekskluderer) som en afgrænsning – et videns eller fornuftens yderside (Foucault 1972:41; 2001a:17,19,25). Viden kan således betragtes som måder at *indrette* på: at etablere grundlæggende sondringer mellem sandt og falsk, men heri også at kodificere og foreskrive metoder, regler, procedurer, og hvad der kan forstås som fornuftige handlinger. Viden er dermed heller ikke interessant ud fra egne (videnskabelige) kriterier om dets relation til Virkeligheden (om det afspejler den mere eller mindre uforvrænget), men er interessant i relation til måder virkeligheder træder frem og indrettes på. Foucaults brug af teknologi- og teknikterminologien kan forstås i relation hertil; som en vægtning af viden som operativ størrelse. Dvs. sammenbindingen mellem på den ene side afgrænsninger, opdelinger, klassificeringer og på den anden side forskrifter, programmer, handleanvisninger, redskaber mv. *Teknologi* kan på denne måde forstås som en social teknificering af kategoriseringer, klassificeringer, opdelinger mv., dvs. som en række procedurer eller opbygning af handlingskæder møntet på indretningen af bestemte objekter/subjekter, der således handles på¹⁸. Sociale og samfundsmæssige teknologier produceres gennem vidensfelter, men netop ikke som implementering af mål eller ideer: Teknologier gives fornuft (med alle de opdelinger og kategoriseringer, dette indebærer) gennem videnstematiseringer. Og teknologier kan på forskellig vis binde sig op på skift i sådanne rationaliseringsformer, tages op på nye måder, udvikle nye teknikker ved disse skift, etc. (Foucault 2000:224; 1991b:79ff).

Erkendelsen er, som han skriver, placeret i materialer, klinikker, instrumenter (Foucault 2001a:17). Sagt anderledes: En fertilitetsklinik er udtryk for erkendelser placeret i pipetter, scanningsapparater, journalskemaer, lægens spørgsmål om menstruationscyklus, plakater med optegnelser over kvindens underliv, etc.

¹⁷ Jeg bruger i afhandlingen begrebet rationaliseringsform eller system af fornuft (jf. Foucault 1991b:79; Popkewitz 2008:4,21) og ikke diskursbegrebet. Dette skal forstås med baggrund i den enorme popularitet, diskursbegrebet har fået, og måden, det har bredt sig på, hvilket medfører, at det synes at kunne betyde en række forskellige ting og ofte kun bliver brugt som reference til, at der er tale om et sprogligt niveau (eksempelvis Borgnakke 2005), hvorved det genindskrives i hele sprog-virkeligheds-dualismen (jf. note 16).

¹⁸ Udtrykket ”at handle på” tager jeg fra den engelske formulering ”conduct of conduct” (at handle på handlinger). I denne formulering spilles der eksplicit på dobbeltbetydningen af ordet conduct, som både betyder at handle eller opførsel og at lede eller dirigere andre mennesker (Foucault 1982:220f).

Magt og subjekt

Foucault peger på, at der med skiftet i kunsten at regere også sker et skift i den rolle, viden tildeles. Viden er ikke længere primært udtryk for en indsigt i de himmelske love, men de 'sandheder', der frembringes om de samfundsmæssige og befolkningsmæssige variable (Foucault 1991a:96). "Viljen til viden" kalder Foucault den proces, hvor den konstante frembringelse af viden ses som en forudsætning for ikke alene at styre et samfund, men også at styre sig selv (Foucault 1976). Viden om 'menneske' er på denne vis afgørende for at regere – både som kvantitativt fænomen (hele befolkningen) og som analytisk fænomen (det enkelte individ). Foucault beskriver på denne måde den moderne statsmagt som både totaliserende og individualiserende (Foucault 1982:213ff).

Jeg læser i governmentality-terminen, en sammenvævning af Foucaults forehavender med at studere objektiveringens operationer gennem såvel videnskaben, forskelssættende praktikker og måder at gøre sig selv til subjekt på (Foucault 1982:208), eller det, andre har beskrevet som en tredeling af hans forfatterskab med temaerne viden, magt, subjekt¹⁹. I hans governmentality-analyse, ser jeg, en *eksponering af relationen viden-styring*, men hvor subjektet netop er det, der formes, og magten en indvævet del af denne formning. Pointen i kunsten at regere er således, at magten ikke sætter sig igennem som påbud eller dominans, men at den fungerer gennem indretningen af et mulighedsfelt. Den opererer så at sige igennem den sociale *mikrofysik*. Foucault kalder det en kompleks form for magt (Foucault 1991a:102): En konstellation eller formation bundet op på en sammenknytning af teknikker, praktikker og institutioner, der i sine operationer arrangerer rummet af muligheder på en bestemt måde, og som herved gør noget tænkeligt, ønskeligt og efterstræbelsesværdigt, mens andet billedligt talt skubbes ud af rummet og dermed fremstår utænkeligt eller ikke muligt at gøre (Foucault 1976:98ff; 1984:60f). Subjektet produceres på denne vis gennem rationaliseringsformer indlejret i disse moderne arrangementer, der udstikker karakteristika, hvorigennem man bliver *genkendt og genkender sig selv*. Subjektet fastsættes som centralt objekt og objektiveres på tværs af en række vidensfelter og gennem en række teknikker; samtidig med at disse objektiveringer hæfter sig til selvbekendelsesteknikker, der former vores oplevelser, nydelser og deri måder at regere/subjektivere os selv på (Foucault 2000; 1990:5f,27ff). Magt er på denne vis ikke en ting eller

¹⁹ Denne treinddeling drejer sig ikke alene om tematikken, men også om de analytiske brud, han foretager. Foucaults forfatterskab opdeles sædvanligvis i tre faser, hvoraf den første falder i 1960'erne, hvor han udvikler sin arkæologiske metode og har særligt fokus på produktionen af videnskabelige diskurser. I hans anden periode (i 1970'erne) udvikler han sin magtforståelse, og fokus er på de praktikker og teknikker, der bruges til at disciplinere subjektet inden for forskellige institutioner. Tredje del af hans forfatterskab kategoriseres til 1980'erne. Her følges der op på disciplineringen af individer, men der sættes større fokus på, hvordan subjektet regulerer sig selv gennem såkaldte selvteknologier (se eksempelvis Heede 1992:37; Hermann 1999:13; Dreyfus and Rabinow 1982).

en fast reference, men noget, der må studeres i sine operationer. Det analyseres ikke som en overgribende proces for hele samfundet, men som operationer inden for og på tværs af forskellige felter (Foucault 1982:210,217).

Overordnet set ligger pointen i at låne optikker fra Foucaults governmentality-analyse således i, at der etableres et blik, der gør det muligt at bryde med dokumentationsarbejdets egen neutralitetsopfattelse – noget, der skaber viden om det pædagogiske område og gennem denne afspejling af virkeligheden gør det muligt ikke alene forvaltningsmæssigt at styre området, men også at styre sig selv som pædagog eller rettere øge ens faglighed. I stedet kan dokumentation forstås som en teknologi, der muliggøres gennem en række vidensfelter og etablerede praktikker, der på denne måde er indlejret i denne teknologi som rationaliseringsformer, der igen fastsætter og fremskriver dét, der skal dokumenteres eller indsamles viden om. Dokumentation, som forvaltningsmæssigt styringstiltag, kan med denne analyseramme dermed forstås som en specifik forbindelse mellem viden og styring, der skaber bestemte muligheder for at forstå fænomener såsom daginstitution, barn og pædagog, og som derved skaber bestemte betingelser for genkendelse (herunder indhegning og udgrænsning) af pædagogisk faglighed.

2.2. Skæringer i feltet af governmentality-studier: placering og konkretisering af afhandlingens problemkonstruktion

Siden 1990'erne har governmentality-termen og såkaldte governmentality-studier haft stor indflydelse inden og uden for det pædagogiske felt (Burchell et al. 1991; Baker and Heyning 2004; Popkewitz and Brennan 1998; Peters 2009). Afgørende bidrag fra Colin Gordon, Nikolas Rose og Mitchell Dean har specificeret generelle træk ved liberal og neoliberal styring og herigennem diskuteret og problematiseret afgrænsningerne af politisk magt i det moderne samfund og tesen om subjektets øgede selvstyring (Rose 1999; Dean 1999; Gordon 1991). Disse analyser, der især har haft stor indflydelse i den anglosaksiske verden, kan forstås i relation til de styringsskift, der indvarsles med Thatcherismen og Reaganismen i denne del af verden. Skift i styreformer, der netop proklamerer en tilbagetrækning af staten og øget frihed for den enkelte (Donzelot and Gordon 2009). Her leverer governmentality-studierne en teoretisk nytænkning af den mere klassiske sociologiske og politologiske kritik af statsapparatets magt, politikskabelse og spørgsmålet om

rationalisering²⁰ ved i stedet at fokusere på programmer, teknikker og måder at styre gennem selvstyring. Som diskuteret flere steder (Villadsen 2002; Valverde 1996), synes appliceringen af disse teoretiske nytænkninger imidlertid ofte at blive brugt netop som et applicerbart teoretisk perspektiv, hvorigennem der leveres overordnede samtidsdiagnoser – en slags metafortælling om (neo)liberalismen som de vestlige staters styreform (i ental). Den specificitet, der egentlig synes at være et kendetegn ved Foucaults egne analyser – nemlig at tage udgangspunkt i specifikke domæner, de historiske forbindelser, der indgår i de pågældende konstellationer, og de kontinuiteter og diskontinuiteter, der er på spil heri – synes her at være forsvundet. Ligeledes er der ofte en stor vægtning af selvteknologierne som del af en neoliberal styreform. En vægtning, der synes at underprioritere studiet af konkrete teknologiers sameksistens og dermed også negligere en af de analytiske pointer i Foucaults governmentality-tekst, nemlig at der ikke er tale om en afskaffelse af suverænitsforestillinger eller disciplinære teknologier, men at disse indgår i en ny triangulering i kunsten at regere (jf. Foucault 1991a:101f).

Sidstnævnte kritik, mener jeg, rammer dele af de pædagogiske governmentality-inspirerede studier. Vægten i Foucaults sidste del af forfatterskabet, hvor de pastorale bekendelsesteknikker i form af den enkeltes arbejde med sig selv dominerer, er således i høj grad dét, der dyrkes og bruges som analysefokus i forhold til analyser af elevers logbøger, selvevaluering mv. (Hermann 1999; Krejsler 2004). Et fokus, der synes at underspille, hvorledes mere traditionelle klasserums disciplineringer fungerer og muligvis virker sammen med sådanne nye remedier. Ligeledes synes karakteristikken af neoliberal styring indimellem at fastsættes som en generel politisk eller samfundsmæssig tilstand, hvis pædagogiske konsekvenser man herefter er optaget af at analysere eller diskutere (Dahlberg, Moss, and Pence 1999; Davies and Bansel 2007). En karakteristik, der synes at operere med en fast adskillelse mellem styring og pædagogik og dermed ikke medtænke, hvorledes det moderne pædagogiske projekt i sin historiske genealogi kan forstås som del af et liberalt styringsprojekt.

Når disse kritiske punkter er fremhævet, er det væsentligt at understrege, at min analytiske indramning af afhandlingens problematik står i gæld til Foucault-receptionen inden for det pædagogiske felt (jf. indledningen). Særligt har Thomas Popkewitz (2008, 1998, 2000; Popkewitz

²⁰ Jeg tænker her på både juridiske diskussioner om forskellige institutionelle styreformer og demokratiets repræsentationsideal (eksempelvis Ross 1999), marxistisk-inspirerede analyser af statsapparatets ideologiske funktion som måde at gennemtrumfe de herskende klassers orden på (eksempelvis Apple 1996) og jeg tænker på tematiseringer af bureaukratiets rationelle funktionsmåde og måder at brede sig ud over andre sfære på (eksempelvis Cohen and Arato 1992).

and Brennan 1998), Bernadette Baker (2001; Baker and Heyning 2004) og Kenneth Hultqvist (1990; Hultqvist and Dahlberg 2001) gennem Foucault-inspirerede perspektiver åbnet op for et brud med pædagogikkens (og måske særligt den kritiske pædagogiks) egen selvforståelse som et frigørende projekt, der via 'oplysning' i en humanistisk forstand eller 'bevidstgørelse' i en mere marxistisk forstand søger at skabe frie og autonome subjekter²¹. De har i stedet rettet blikket mod pædagogikkens magtteknologier og måder at producere subjekter på. Dette brud er helt grundlæggende for min måde at ville fremanalysere pædagogisk faglighed herunder barnet som produkt af objektivering, dvs. min af-ontologisering af pædagogikkens centrale figurer. I forlængelse heraf spiller det ind som præmis i min måde at betragte og studere daginstitutionel hverdag gennem en viden-styrings-matrice.

Governmentality som analytisk træk og læreplansreformen som begivenhed

Min brug af governmentality-termen kan på denne måde forstås som en bestemt indgang eller læsning af dele af Foucaults forfatterskab, hvori forholdet viden-styring eksponeres og gøres til spørgsmål for konkrete studier. Sagt lidt firkantet er governmentality-termen for mit vedkommende mere interessant som en måde at stille spørgsmål på end som en generel diagnose (som en reproduktion af Foucaults iagttagelser omkring liberalismen). For mig bliver det en indgang til at spørge: *Hvordan er viden og styring forbundet, og på hvilke måder indretter eller producerer disse forbindelser det objekt/subjekt, der skal vides og styres?* Governmentality bliver på denne måde et analytisk træk, der skal gøre det muligt for mig at undersøge konkrete og historiske forbindelser mellem viden og styring. Heri ligger, at jeg forstår læreplansreformen som en begivenhed i en Foucaultsk forstand, dvs. som et specifikt historisk arrangement, der netop må analyseres i sin *singularitet* og *multiplicitet* (Foucault 1991b). Dette indebærer, at reformen ikke kan ses som effekt af generelle historiske eller økonomiske kræfter – eller som effekt af et større (neoliberalt) styringsregime – men at jeg starter ved selve læreplanstiltaget som en viden-styrings-forbindelse

²¹ Lidt firkantet skåret ud kan man sige, at en stor del af den kritiske pædagogik retter sig mod at bevidstgøre mennesker, dvs. gøre dem i stand til at se deres egen undertrykkelse eller begrænsning (hvad enten dette opfattes som materielle strukturer eller psykologiske barrierer), for gennem denne bevidstgørelse at frigøre dem fra disse hæmsko og i stedet blive frie og autonome subjekter (jf. tanker hos Frankfurterskolen, i den humanistiske psykologi eller det måske bedste eksempel Paulo Freire, som sammentænker marxismen og det humanistiske oplysningsprojekt (Freire 1970)). Målet er her frembringelsen af det transcendent, der gør det muligt at overstige sin egen objektgørelse og dermed bringe mennesket mod en bedre og mere rigtig tilstand. Sandheden – hvad enten det i en psykologisk forstand er sandheden om individets undertrykte behov eller i en samfundsmæssig forstand er sandheden om individets undertrykkelse gennem andres objektgørelse af det – er på denne måde det, der skal fremdrages fra illusionens slør. Det er netop sådanne sandhedsproduktioner, der fra et Foucaultsk perspektiv bliver det interessante at undersøge (for uddybninger omkring dette brud se Popkewitz and Brennan 1998; Marshall 1996).

eller konstellation, der konstituerer en særlig (dokumentations)teknologi, som igen muliggøres af og trækker på en hel række historiske rationaliseringsformer og praktikker. Det multiple må således netop forstås som et overlap, eller det Thomas Popkewitz (2000:5f) kalder *stillads*: at forskellige klassifikationer og kategoriseringer opererer, hæfter sig sammen på nye måder, fletter sig ind i nye teknologier og på denne måde skaber nye figurationer og nye måder at operere på. Den samtidige reproduktion og transformation (kontinuitet og diskontinuitet) forstår jeg således netop gennem dette stilladsbegreb.

I relation til afhandlingens første dimension er fokus på måder, hvorpå der rationaliseres (skabes fornuft) i læreplansreformen, og den måde, hvorpå dette knytter sig ind i *kravet om dokumentation* som en singular eller specifik forbindelse mellem viden og styring. Det, jeg kalder en dokumentationsteknologi. Fokus er altså på de indretninger (klassifikationer, kategoriseringer, opdelinger og sammenhæftninger), der er på spil i denne teknologi, og den måde, hvorpå dette former en bestemt mulighed for at forstå og genkende, hvad pædagogisk faglighed vil sige. Herfra laver jeg tre historiske nedslag som måder at afsøge de multiple tråde, der er i spil. Jeg fokuserer på de rationaliseringsformer, praktikker og institutioner, der i forskellige vidensfelter på disse tidspunkter har sine fremspring, og som kan forstås som forskellige dele af dokumentationsteknologiens stillads. Jeg bruger *praktik* termen fra Foucault som en overordnet betegnelse for herskende måder at tilrettelægge, foreskrive og organisere på. Eksempelvis måder at foreskrive omgangen med børn på, måder at organisere og tilrettelægge det forvaltningsmæssige arbejde på eller måder at foreskrive udførelsen af komparative undersøgelser på. *Teknologi og teknik*-termen reserverer jeg til de mere konkrete opstillinger af procedurer, handleanvisninger, redskaber eller opbygning af handlingskæder møntet på indretningen af bestemte objekter/subjekter.

Jeg fokuserer i relation til afhandlingens anden dimension på måden *arbejdet med at dokumentere* gøres som en specifik viden-styrings-forbindelse. Herunder hvorledes forskellige styringsteknikker tages i brug og danner overlap. Jeg skelner dermed mellem teknik som mere afgrænsede og sekventielle handlingskæder eller procedurer og teknologi som et arrangement eller en konstellation, hvorigennem forskellige teknikker tages i brug som måder at indrette på (sammenhæfte, opdele, kategorisere, klassificere) og herigennem handle på subjekter/objekter. Jeg taler således om dokumentationsteknologien som den forbindelse mellem viden og styring – og heri måde at komponere pædagogisk faglighed på – jeg fremlæser i kravet om dokumentation. Jeg bruger begrebet teknologisk arrangement om de måder, virkelighed træder frem igennem de viden-

styrings-forbindelser, der opererer eller gøres i den daginstitutionelle hverdag, herunder måden, der gøres dokumentation på. Det er måden, hvorpå der igennem disse teknologiske arrangementer handles på subjekter/objekter, jeg er optaget af som forskellige muligheder for at træde frem som pædagog. Hvor fokus i relation til afhandlingens første dimension er på de rationaliseringsformer, der stilladseres i dokumentationsteknologien, er fokus i relation til afhandlingens anden dimension altså på dokumentation som teknologisk arrangement – de måder, teknikker bindes sammen på, skaber og transformerer (fornuftige) måder at indrette daginstitutionel hverdag og træde frem som pædagog.

Relationen mellem afhandlingens to dimensioner

Mit governmentale blik indebærer et fokus på teknikkerne, teknologierne, praktikkerne og rationaliseringsformerne. Det betyder dermed også, at analysen af læreplansreformen ikke tager sit afsæt gennem en (dag)institutionel eller statslig indplacering og begrebssætning (læreplanstiltaget som statsligt tiltag eller daginstitution som en bestemt slags velfærdsinstitution). Stat er i mine analyser ikke et begrebsmæssigt udgangspunkt, i relation til hvilken daginstitution kan placeres. At skabe stat må i stedet forstås som en konstant recirkulerende videnstematisk, der knytter nye rationaliseringsformer og teknologier sammen. Måder at rationalisere om stat på, og praktikkerne møntet på skabelsen heraf, dukker således op i min fremlæsning af historiske viden-styrings-forbindelser. Jeg analyserer eksempelvis forvaltningsmæssige praktikker, hvis fornuft må forstås i relation til de rationaliseringsformer, der i 1960'erne og 1970'erne knytter sig til velfærdsstaten. Men denne forekomst er i sig selv ikke fokus for analysen, lige så lidt som den udgør et begrebsmæssigt udgangspunkt²². Heri ligger dermed også, at politik ikke kan forstås som et fænomen, der relaterer sig til en bestemt overordnet instans (staten, parlamentet, regeringen), der

²² Den tidligere fremhævede nytænkning, der ligger i governmentality-perspektivets opgør med mere klassiske politologiske og sociologiske forståelser af statsapparatets magt og politikskabelse, er altså afgørende for min analytiske indramning. Det er således oplagt, at Foucault gør op med såvel en juridisk som en marxistisk magtforståelse og dermed den a-prioriske status, staten ville få i analyser, der brugte et sådant begrebsapparat. Dette betyder, at han ofte kritiseres for at ignorere staten (Foucault 2007:381), hvilket jeg mener er misforstået. Foucault påpeger, at man må analysere magtrelationer ikke fra udgangspunktet institutioner, men se institutioner (herunder stat) ud fra dets konstituerende i magtrelationer (Foucault 1982:224). Med andre ord, på samme måde som Foucaults analyseobjekt aldrig har været klinikken eller fængslet som institution, men de vidensfelter, praktikker og teknologier, der er institutionaliseret, men som også kan ses på tværs af det institutionelle skel (i militæret, skolen mv.), på samme måde kan man betragte governmentality som udtryk for en bestemt regeringskunst (viden-styrings-forbindelse), der formulerer stat på en særlig måde, og som bliver en institutionaliseret del af det, vi kan kalde det moderne statsapparat. Jeg ser således ikke en ignorering, men en optagethed af styring, der netop gør stat til et spørgsmål (hvilke praktikker gør stat?) frem for et udgangspunkt. Dette betyder ikke, at der ikke kan være andre perspektiver og forklaringer, der bliver mulige ved et decideret statsbegreb (eller ved at tage udgangspunkt i et fast begreb om, hvad institutionen fængsel eller i mit tilfælde daginstitution er for en størrelse), blot at det ikke er en del af forehavendet.

transporteres til en række underordnede instanser (eksempelvis daginstitutionen). Jeg søger i afhandlingen at bryde med en sådan kronologisk og institutionel politikforståelse. Min ambition om at politisere indebærer netop at anskue politik som noget, der hele tiden foregår, dvs. som kampe og konflikter relateret til, hvad der i det daglige liv etableres som værdifuldt, efterstræbelsesværdigt, højt rangerende i forskellige sammenhænge (jf. note 5). Dette indebærer dels at rekonstruere politik og styring til daginstitutionelt liv, dels at anskue læreplanstiltagets krav om dokumentation som et væsentligt indslag i relation til dette politiske liv. Ikke et indslag, der determinerer, modsættes eller blokeres, men noget, der aflejres og skaber reorganiseringer i daginstitution som politisk mikrofysik²³.

Det er som sådan, at jeg placerer læreplansreformen som en begivenhed, jeg analyserer i form af to dimensioner. Der er altså tale om to dimensioner, hvilket ikke må forveksles med to niveauer, hvor relationen tænkes i dualismer af lov – implementering, ideologi – virkelighed, teori-praksis etc. De to dimensioner udgør to forskellige måder at angribe forbindelserne mellem viden, styring og pædagogisk faglighed i relation til læreplansreformen. I en af sine tekster udtrykker Foucault, at et program eller en teknologi, de forbindelser, der forklarer den, den lov, der giver den dens tvangsmæssige magt etc., alle er lige så meget udtryk for en realitet – dog i en anden form – som de institutioner, der indlejrer denne teknologi, eller den adfærd, der mere eller mindre troligt indordner sig under den (Foucault 1991b:81). Jeg betragter afhandlingens to dimensioner netop som en udforskning af *to forskellige realiteter*. Realiteter, der dog netop må ses som arbejdende i forhold til hinanden: Læreplansreformen som udtryk for en særlig dokumentationsteknologi bundet ind i en række rationaliseringsformer, der giver den fornuft, arbejder netop i forhold til en daginstitutionel mikrofysik, der imidlertid ikke alene er udgjort af denne teknologi, men af en række sociale teknikker og rationaliseringsformer. Dokumentationskravet indebærer så at sige én arbejdende (indrettet) virkelighed. Arbejdet med at dokumentere trækker disse indretninger med sig, men sætter

²³ Jeg rekonstruerer daginstitutionelt liv som politik, hvilket (jf. note 5) trækker på en politikforståelse hentet fra Laclau og Mouffes diskursteori. Jeg foretager imidlertid denne rekonstruktion gennem Foucaultske og ANT-inspirerede bestemmelser og ikke via inspiration fra den diskursteoretiske skole (se eksempelvis Dyrberg, Hansen, and Torfing 2000; Howarth, Norval, and Stavrakakis 2000). Det er centralt for denne skole at understrege, at dét, de undersøger som politik, er de sociale praktikker, hvorigennem den sociale virkelighed konstitueres og artikuleres (Howarth, Norval, and Stavrakakis 2000:3). Det materiale, de gør brug af, er imidlertid helt overvejende forskellige tekster og taler fra organisationer, politiske programmer, lovgivning, aviser mv. Politik bestemmes således på den ene side som allestedsnærværende (de sociale praktikker, hvorigennem den sociale virkelighed konstitueres). På den anden side medfører materialevalget for mig at se, at politik stadig studeres (om end på en anden måde) i relation til de instanser og organer, der også i mere klassiske politologiske perspektiver forstås som det politiske niveau eller den politiske sfære. Til forskel fra dette er min ambition at studere politik i bleen, den afgrænsede bolle, farveblyanterne, udsagnene om at være dygtig, blikket på uret, hånden på nakken af barnet etc.

kravet og dets indretninger på arbejde igen; binder dem ind i den daginstitutionelle hverdag, får dele af denne hverdag til at træde frem (og andet tilbage) og skaber på denne måde bestemte indhegninger og udgrænsninger relateret til den faglighedskomposition, dokumentationsteknologien rummer. Man kan på denne måde forstå afhandlingens to dimensioner som udtryk for samme analytiske bevægelse – eller det, jeg vil kalde udfoldelsen af et governmentalt blik – der gentages, men udformes forskelligt i relation til de to forskellige virkeligheder, herunder de forskellige typer af materiale, jeg opbygger disse virkeligheder igennem.

Den besværlige analyse af daginstitutionel hverdag

Gennem afhandlingens to dimensioner søger jeg at bevæge mig ud over det, der typisk ligger i governmentality-studierne som mere overordnede analyser af programmer, styringsteknologier og subjektiveringsmuligheder, og netop forfølge, hvorledes disse teknologier og programmer konkret opererer. Inden for den uddannelsespolitiske forskning har Stephen Ball (1990, 1994) samt Chris Shore og Susan Wright (1997) markeret sig ved – med inspiration fra Foucault herunder governmentality-terminologien – at analysere processerne omkring uddannelsesreformer som kampe og forhandlinger på forskellige arenaer. Herunder argumenteret for vigtigheden af analyser af lokale oversættelser af de diskursive struktureringer indlejret i en given reform²⁴. Politikskabelse (eller policy) gøres på denne måde til analyseobjekt frem for begreb. Gennem disse perspektiver læses reformer og politiske dokumenter som mere end mål og intentioner, men netop også som sandhedsetableringer, der klassificerer, organiserer og skaber forskellige muligheder for subjektivering. Og kampene, fortolkningerne og oversættelserne heraf, forfølges i relation til de lokale arenaer, hvori de gives liv og fungerer – eller hvori policy gøres. Denne ambition om at forfølge de lokale fortolkninger og kampe spillede en afgørende rolle i afhandlingens oprindelige projektformulering. I mit eget arbejde med at producere og indsamle forskellige former for empiri, syntes jeg imidlertid med denne oversættelsesfigur at reproducere en vis form for implementeringslogik, nu i en omskrevet form: Jeg ledte så at sige efter, hvorledes forestillinger og klassificeringer slog igennem på et lokalt niveau, hvorved jeg netop syntes at arbejde med en

²⁴ Det skal understreges, at det opgør med implementeringsforestillinger, denne analyseramme indebærer, ikke er særegent for disse perspektiver, men spiller en afgørende rolle inden for det organisationsteoretiske og forvaltningspolitiske felt. Her har særligt ny-institutionelle perspektiver sat fokus på måden, hvorpå politiske ideer og organisationsopskrifter rejser fra sted til sted, og hvorledes disse refortolkes ind i organisationers egen kultur eller afkobles fra selv samme (se eksempelvis Hansen 2003; Røvik 1998). Disse perspektiver bibeholder imidlertid samme kronologiske politikforståelse og gør endvidere brug af hermeneutiske ideer om mening og fortolkning, der dermed gør subjektet til udgangspunkt for oversættelse af ideer og opskrifter.

kronologisk politikforståelse og således at forfølge fortolkninger af bestemte empiriske referencer gennem en række lag (fra lov til institutionens læreplan til pædagogens egne fortolkninger) eller at forfølge på forhånd udpegede styringsremedier (evalueringsskabeloner, trin for trin-programmer eller andet). Pointen i at udfolde det governmentale blik som et analytisk træk, der gentages i relation til forskellige materialetyper, skal forstås på denne baggrund. Det er netop for at undgå en nedsivningslogik og i stedet fastholde de to dimensioner som realiteter, der arbejder i forhold til hinanden. Frem for at forfølge læreplanstiltaget søger jeg altså mere generelt at se på hverdagen gennem en viden-styrings-matrice og således eksponere denne hverdag som *en daginstitutionel mikrofysik*. Denne eksponering eller kobling af det governmentale perspektiv til hverdagens viden-styrings-forbindelser har imidlertid krævet flere teoretiske overvejelser, i og med at jeg i min fremlæsning af den daginstitutionelle mikrofysik begynder at arbejde med en anden type af materiale end det, der gør sig gældende i Foucaults arbejder. Dvs. når jeg ikke længere arbejder med et arkivmateriale som skriftliggjorte tekster, hvor virkelighedens indretninger foreligger i en sprogliggjort kodificeret og kategoriseret form, men i stedet med observationer af bevægelser, tale, blik, møbler, indretninger, tallerkner, legetøj osv. Altså et materiale, der udspiller sig her og nu, og som jeg selv gør til genstand for tegn og skriftliggørelser.

Min inddragelse af perspektiver hentet fra Aktør-Netværks-Teorien skal forstås på denne baggrund. Gennem disse perspektiver søger jeg at fastholde den materialitetsforståelse, der ligger i Foucaults arbejder, men etablerer en sådan forståelse i forhold til et materiale opbygget gennem en mere etnografisk tilgang (jf. afsnit 3.4). I dette tilvalg ligger et fravalg. Inden for det pædagogiske felt har en række studier gjort brug af interview og observationer i relation til en (Butler-inspireret) fortolkning af Foucault (se eksempelvis Kofoed and Staunæs 2008; Søndergaard 1999). Disse studier sætter netop fokus på det daglige liv og måder, hvorpå barnet, eleven eller rettere subjektet gives identitet – ”performs” – i hverdagens sociale sammenhænge. Foucaults analyser af subjektets opkomst bruges her som udgangspunkt for retænkningen af et analytisk subjektbegreb, der har subjektiveringsprocesser som sit fokus. Et sådant socialpsykologisk fokus er ikke en del af mit forehavende. Mit udgangspunkt er hverken analytisk eller empirisk knyttet til det enkelte subjekt: Jeg er ikke optaget af den enkelte pædagogs følelser, fornemmelser, oplevelser eller måder, hun subjektiveres på i en poststrukturel forstand. Jeg er optaget af, hvorledes det at være et *fagligt pædagogisk* subjekt, om man vil, træder frem i relation til andre mulige måder at være pædagog på. Dvs. på hvilke måder dokumentationsteknologien indrettes og indretter i den daginstitutionelle mikrofysik, der gør noget genkendeligt (og indhegnet) som fagligt pædagogisk arbejde, mens andet

udgrænses. Konkrete pædagoger er for mig interessante som indgange til måder at træde frem på, eller det, jeg kalder at gøres som pædagog. Indhegninger og udgrænsninger, som et implicit differentieringsperspektiv, har dermed heller ikke som primært formål at fange hierarkier eller forskelsetableringer mellem individer eller grupper af individer, men at fange forskellige måder at gøres som pædagog (det samme individ kan i løbet af en dag gøres som pædagog på forskellige måder) og de kampe eller konflikter forbundet hermed.

2.3. Aktør-Netværks-Teori som indgang til en eksponering af en daginstitutionel mikrofysik

Inspirationen til at etablere et governmentalt perspektiv på den daginstitutionelle hverdag – eksponere den som mikrofysik – herunder måden, dokumentationsteknologien opererer på og er med til at producere et fagligt pædagogisk subjekt, henter jeg fra den såkaldte Aktør-Netværks-Teori. Aktør-Netværks-Teori (ANT) udgør en samlebetegnelse for en række studier og begrebsudviklinger, hvis begyndelse udpeges til slut 1970'erne – 1980'erne, og som fæstnes til navne som Bruno Latour, Michael Callon og John Law. Woolgar og Latours studie ”Laboratory life” (1979) anses som klassikeren inden for ANT. Her studerer de produktionen af videnskabelige kendsgerninger ved at følge det, der sker i et amerikansk laboratorium. Pointen er, at det, der rendyrkes som en videnskabelig kendsgerning, er produkt af mus, mikroskoper, mænd i hvide kitler, pipetter mv., som indgår i forskellige forbindelser til hinanden og flyttes fra forskellige steder i laboratoriet til andre for til sidst at komme ud på papir som et videnskabeligt faktum. Den videnskabelige kendsgerning er på den måde udtryk for et heterogent netværk af forbindelser eller *sammenbindinger* – det fremstår som en enhed, men er udgjort af forbindelser på tværs af mus, papir, mænd mv. Det teoretiske bagland for dette studie og det, der mere generelt kan udpeges som ANT's intellektuelle arv (Elgaard Jensen 2005), relaterer sig til tre forskellige strømme. For det første det Kuhnske brud med naturvidenskab som objektiv erkendelse af naturen og i stedet fokus på de kognitive og sociale rammer for, hvad der kan ses og produceres som videnskabelig erkendelse. For det andet en antropologisk tilgang, hvor der hos ANT tages udgangspunkt i etnometodologiens fokus på oparbejdelse af orden. For det tredje en poststrukturel optik, hvor Saussures lingvistiske forståelse trækkes ind som forståelse af den relationelle opbygning af verdens beskaffenhed. En strukturering, der som ”post” indikerer, netop ikke er fastlåst eller stabil. Orden forstås således som noget, der konstant må arbejdes på at opretholdes, og hvor midlertidige stabiliseringer så at sige kan smuldre fra hinanden: de kan *lække* eller blive *porøse*. Samtidig

indikerer ”post”, at struktureringen ikke alene er bundet til sproget, men udstrækkes til at gå på tværs af enheder, der typisk opdeles som væsensforskellige (mennesker/ting, det materiale/det sproglige mv.). ANT refereres på denne baggrund ofte til som en materiel semiotik (Elgaard Jensen 2005; Law 1999:4).

ANT-perspektivet indebærer på denne måde samme opgør med repræsentationstesens, og heri forestillingen om videnskabelig erkendelse som mere eller mindre korrekt spejl af virkeligheden, som ligger i et Foucaultsk perspektiv. Indgangen til dette opgør går imidlertid gennem en etnografisk indgang, hvor udgangspunktet tages i det videnskabelige hverdagsliv, og hvor det poststrukturelle perspektiv på denne måde knyttes til konkrete artefakter, rumopdelinger, mennesker osv. Det er her perspektivet kan hjælpe mig. Den af-ontologisering af pædagogikkens centrale figurer, som jeg fremlæser som videnskategoriseringer bundet ind i læreplansreformen, bindes med dette greb til den konkrete mikrofysiks her og nu. Sagt anderledes, via dette perspektiv fortsætter jeg med at give afkald på barn, pædagog og daginstitution som afgrænsede fænomener med bestemte iboende egenskaber. Omvendt beskæftiger jeg mig med disse størrelser som konkrete forekomster, der netop undersøges i deres her og nu-fremtræden: som overfladefænomener konstitueret i deres relationelle sammenbinding med andre materielle forekomster såsom sandkassen, bordet, madkassen. Jeg fastholder på denne måde en fokusering af erkendelse som materielt placeret (jf. note 16). Jeg undersøger kategoriseringer, klassificeringer, opdelinger og sammenhæftninger som foregående konkrete og materielle indretninger, dvs. som konstellationer eller arrangementer, hvorigennem pædagogen gives agens – træder frem som subjekt – eller netop gøres i sin forskellige form.

Bestemmelser af ANT-perspektivet i forhold til afhandlingens problemkonstruktion

Videreudviklingen eller etableringen af et egentligt ANT-vokabular er tæt knyttet til de såkaldte videnskabs- og teknologistudier. Det er en ambition indskrevet i ANT at søge at forstå teknologiske remedier som andet og mere end objekter for menneskelig håndtering, men netop som produkter af sammensætningen af en hel række forskellige elementer, der igen virker eller har virkning gennem de sammenbindinger, hvorigennem de tages i brug (Latour 1999; Law and Mol 2008). Hos ANT refererer teknologi til forskellige former for ingeniørprodukter såsom vejbumper, mikroskoper, fosterscannere. Dvs. konkrete og materielle artefakter, som forsøges optrevlet på anden vis, end det har været traditionelt inden for videnskabs- og teknologifeltet. I relation til denne afhandling søger jeg at lege med dette perspektiv på teknologi i relation til en Foucaultsk teknologiterminologi. Jeg

søger at gribe om dokumentationsteknologiens operering ved at se på, hvorledes dokumentation gøres. Dvs. ved at beskæftige mig med de artefakter, individer, kategorier, spørgsmål, symbolikker der går ind i og bindes sammen i det at dokumentere hverdagen. Jeg analyserer på denne måde dokumentation som en bestemt form for vidensregistrering (i relation til bestemte objekter, kategorier mv.) og undersøger, hvilke former for indretninger af hverdagen (herunder sammenbinding af artefakter) der muliggøres og gør dokumentation muligt. Dvs. jeg undersøger, på hvilke måder dokumentationsteknologien opererer og producerer et fagligt pædagogisk subjekt ved at undersøge, hvorledes dokumentation som viden-styrings-forbindelse indrettes og indretter. Jeg kalder det at undersøge, hvorledes dokumentation gøres som teknologisk arrangement. Herunder undersøger jeg, hvorledes dokumentation indrettes i relation til andre af de indretninger, der er en del af den daginstitutionelle mikrofysik, men som ikke fremstår genkendelige som faglige.

ANT-perspektivet hjælper mig på denne måde med at forfølge mit analytiske forehavende i relation til afhandlingens anden dimension og de empiriske nedslag, jeg opbygger denne igennem. Nemlig at forfølge dokumentationsteknologiens indretninger til hverdagens foregående indretninger som en kompleksitet af materielle opdelinger, artefakter, individer, betegnelser, symboler, talemæssige udvekslinger og kropslige bevægelser. Det er således en pointe fra et ANT-perspektiv at bryde med dualistiske opdelinger mellem det naturlige og det sociale eller det materielle og det sproglige (eller symbolske). I deres konkrete analyser anskues forskellige *enheder* såsom flyvemaskinen, åreknuder eller teorien om kammuslinger som netværk, der er konstitueret gennem forskellige elementers forbindelser til hinanden, og måden, dette stabiliseres på, således at vi netop ser det som enheder (Callon 1986; Law 2003) – de black boxes, som det hedder (Latour 1999:183), hvorved deres relationelle karakter usynliggøres. Analysen starter dermed ikke gennem på forhånd upegede kvaliteter eller egenskaber bundet til forskellige forhold og fænomener, som giver noget forrang eller forklaringskraft frem for noget andet, men tager heterogenitet som udgangspunkt (Latour 1999:174f; Callon and Law 1997; Law 1994:5). Alt lægges så at sige ned i dét, jeg vil kalde, en antitopografisk bevægelse (det læses som overflade), hvilket åbner for at se den konkrete konstituering af pædagogen som noget, der formes i en hverdag af stole, blå stue, børn, andre pædagoger, gummistøvler, navneskilte, perleplader, hoppepuder, blespande, etc. Dette indebærer, at der i selve tilgangen sker et radikalt brud med subjektet som agensens ophav. ANT taler ikke om aktører, men om aktanter og *agens* (Callon and Law 1997). Det handler på denne måde ikke om, hvordan lokale pædagoger, børn eller forældre fortolker læreplanstiltaget og kravet om dokumentation, modsætter sig det, inkorporerer dele mv., men om hvorledes dette tiltag indrulleres

og indruller forskellige elementer, der i formningen af et relationelt netværk kan siges at mobilisere måder at gøre pædagog på. Pædagogen studeres altså ikke som udgangspunkt – som ophavet af agens eller som subjektiveret størrelse – men pædagogen eller hendes agens studeres som en relationel sammenbinding. Jeg fremanalyserer med dette blik, hvorledes pædagog eller pædagogens agens gøres, hvilket også betyder, at denne agens kan gøres forskelligt og således skabe forskellige måder at mobiliseres på som pædagog.

Og her er jeg så fremme ved den sidste centrale dimension ved perspektivet i relation til afhandlingen, nemlig at elementers indrulling stabiliserer det i forhold til nye elementer, der således *translaterer*²⁵ elementernes karakter (Latour 1999:58; Law 2003). En pædagog er ikke blot en pædagog som stabil størrelse, men kan translateres forskelligt afhængigt af den relationelle sammensætning, hvori hendes agens gøres. Når dokumentationsteknologien, som via et ANT-perspektiv kan betragtes som en black-boxet stilladsering af rationaliseringsformer (afhandlingens første dimension), indrulleres som en del af den daginstitutionelle mikrofysik, og således indruller og stabiliserer en række daginstitutionelle elementer, translateres disse elementer. De indhegnes – mobiliseres og stabiliseres – på nye måder, idet de organiseres som en del af det dokumentaristiske teknologiske arrangement²⁶ (afhandlingens anden dimension). Det er på denne måde, man kan forstå afhandlingens to dimensioner som forskellige realiteter, der arbejder i forhold til hinanden (jf. afsnit 2.2). Når dokumentation gøres, så sker dette eksempelvis gennem en sammenbinding af papir, kamera, navnefastsatte børn, specifikke opgaveformuleringer, to pædagoger. I denne sammenbinding bliver papir noget andet end objekt for tegning, barnet noget andet end barnet på legepladsen, opgaveformuleringen en anden end ”opgaver ved morgenåbning” (som ellers er nedfældet over vasken i køkkenet) og ikke mindst pædagogen en anden end hende, der eksempelvis putter børn. Dokumentation kan på denne måde forstås som en teknologi, der har virkning, i den forstand at dens ibrugtagning – eller rettere dens måde at gøres som teknologisk arrangement – indruller/indrulleres i en stabilisering af elementer, der så at sige ordner verden, reducerer kompleksitet og giver de forskellige elementer identitet. John Law kalder det *måder at ordne* eller ordningsmodus (mode of ordering) (Law 1994). I Laws bestemmelse af dette begreb ligger, at der

²⁵ Jeg bibeholder og fordanser her det engelske translationsbegreb for hermed at fastholde en skelnen til oversættelsesbegrebet (jf. note 26)

²⁶ For mig at se er det centrale ved dette translationsbegreb for det første, at der ikke er tale om oversættelse af noget til noget andet (efter vurderes ikke i relation til før, eller tolkning vurderes ikke i relation til oprindelse), men om skift, hvor noget bliver til noget andet. For det andet, at translationen netop ikke knytter sig til en diskurs og den måde, den slår igennem på (diskursens oversættelse), men til de elementer der får nye placeringer qua dokumentationen.

kan eksistere flere konkurrerende måder at ordne, der binder forskellige elementer sammen på forskellig vis. At lede efter dét, dokumentationsteknologien indhegner og udgrænser, handler således også om undersøge de elementer, der bindes eller ordnes på andre måder, og derved mobiliserer andre muligheder for at gøre pædagog. Dvs. at fokusere bredt på den daginstitutionelle mikrofysik: at undersøge andre af den daginstitutionelle hverdags forbindelser mellem viden og styring for at se, hvorledes andre indretninger – kategoriseringer og teknificeringer – opererer og ordner hverdag. Jeg bruger på denne måde ordningsterminologien til at indfange de konkrete indsatser, der gøres i forhold til at stabilisere hverdagens elementer, og binde dem sammen på bestemte måder, som dermed gør pædagog på bestemte måder. Jeg læser disse ordningsbestræbelser i relation til de kategoriseringer, opdelinger, objekter mv., der er på spil i de daglige vidensregistreringer. Jeg studerer altså måder at ordne på som udtryk for en række indsatser, der muliggøres gennem vidensregistreringer, men også gør denne vidensregistrering mulig. Måderne at ordne på bliver derved dét, jeg griber forbindelsen viden-styring igennem. At ordne – forstået som en række måder, elementer bindes sammen og stabiliseres på – gør daginstitutionel hverdag styrbar og mulig at vide. Og omvendt: At vide gør den daginstitutionelle hverdag mulig at ordne gennem iværksættelsen af en række styringsteknikker. Det er som sådan, at jeg kalder en bestemt type af måder at ordne på for et teknologisk arrangement. Jeg forstår det som en bestemt fornuft-etableret måde at ordne og dermed indrette hverdag på – en social teknificering af kategoriseringer, klassificeringer, opdelinger mv., der indretter eller stabiliserer hverdagens elementer, hvorigennem barn og pædagog handles på og mobiliseres på bestemte måder.

Forbehold og præciseringer

Jeg bruger på denne måde begreber og bestemmelser fra ANT til at udvikle min Foucaultske analyseramme i relation til studier af dokumentationsteknologiens operering. Jeg opfatter dette som et analytisk træk. Jeg har således en række grundlæggende problemer med ANT-perspektivet, som jeg følgende vælger at forholde mig pragmatisk til. Det drejer sig dels om perspektivets optagethed af ontologi, dels – i forlængelse heraf – om forskerens position. Især nyere udviklinger inden for ANT-perspektivet skriver sig eksplicit op imod konstruktivisme og social konstruktivisme og fremhæver i stedet deres egen position som en, der beskæftiger sig med ontologi (Mol 1999; Prout 2005). At enheder, identiteter eller ting *gøres*, er udtryk for en vægtning af materialiteten, nemlig at det ikke handler om forskellige perspektiver på samme ting, men om tingens ontologi som en relationel sammensat størrelse. Deres pointe er, at konstruktivisme og social konstruktivisme beskæftiger sig med den individuelle eller fælles sociale erkendelse af virkeligheden, hvorved de

accepterer det grundlæggende kantianske skel mellem ”tingen derude” og ”tingen for os”, men strækker ”tingen for os” til at gælde det hele. Den radikale konsekvens bliver, at hvis vi taler anderledes om verden, bliver den anderledes. Jeg er enig i en stor del af kritikken, men mener også, at den laver en rubricering, som går fejl af nogle centrale pointer²⁷. Hvad der er mere væsentligt er, at jeg mener, at flere ANT-folks insisteren på ontologi, og deres konsekvente fremhævelse af de dualismer, de vil overvinde, ikke alene re-indskriver disse skel, men også så at sige stiller sig på ontologiens side med alle de problemer dette indebærer. Det fremstår således ret uproblematisk at tale om enheder som noget, der eksisterer; men hvad kvalificerer til betegnelsen enhed? Og hvad gør det muligt at tale om en enhed til forskel fra en anden enhed? Hvis skellene menneskeligt – ikke menneskeligt er ophævet, hvorfor så tale om netværk som udtryk for samlinger af netop havbiologer, kammuslinger, fiskenet? (som i Callons klassiske studie (1986))²⁸.

Dette har betydning ift. forskerpositionen. Ambitionen er at undgå at reducere eller deducere det sociale til en større teori, der kan forklare fænomener ud fra overordnede strukturer, aktørernes interesser eller menneskelige intentioner. Vægten er således på empirikeren, der ikke bruger begreber og forkonstruktioner (med alle sine indbyggede skel) til at kategorisere virkeligheden, men i stedet beskæftiger sig med virkeligheden som kompleks, uordentlig og grundlæggende *rodet* (Law 2004). Forskerens egne implicite kategoriseringsmatricer, valg mv. fremstår på denne måde ikke særligt centrale eller tematiserede, hvilket nok skal ses i relation til opgøret ikke alene med den epistemologiske dyrkning, men også med subjektets (og altså her forskerens) agens. For mig at se er der nogle væsentlige pointer i denne insisteren på at starte ved rodet, samtidig giver det mange steder det problem, at præmisserne for den konkrete vidensproduktion ikke er særligt klare, og at konstruktionen af objektet er at finde ueksplíciteret i den analyse, der fremskrives. Sagt således har

²⁷ Jeg er således enig i, at anti-essentialiseringen af virkeligheden inden for forskellige sociale videnskaber indimellem synes at have dyrket diskurs som (den sidste og afgørende) konstituerende faktor. Dvs. frem for at se diskurs som fremlæste formationsregler, der er en del af såvel et bygningsværks indretning som konkrete udtalelsers indretning, så dyrke sproget eller erkendelsen som dét, der skaber (jf. Taguchi 2010). Omvendt mener jeg, at flere socialkonstruktivistiske teoretiseringer (såfremt man forstår denne rubricering bredere end en erkendelsesteoretisk position (eksempelvis Burr 1995; Gergen 1999)) netop søger at bryde med det kantianske skel i den forstand, at vi må opgive forestillingen om ”tingen derude”. Der findes ikke et sted, hvorfra vi kan erkende verden i dens rene tilstand, og dermed bliver skellet ligegyldigt. Det betyder ikke, at hvis vi taler om tingene anderledes, så ændres verden, men at enhver hændelse (det være sig materiel i konventionel forstand eller sproglig) kun giver mening gennem sin sociale og symbolske mediering (Laclau and Mouffe 2002:56).

²⁸ Jeg tror, man skal forstå disse problemer i relation til ANT-perspektivets forehavende med som udgangspunkt at bryde med og skrive sig ud af sådanne skel og i stedet undersøge dem som effekter. Som John Law er inde på i sin revurdering af perspektivet, har black-boxningen af ANT-perspektivet imidlertid skabt en stabilisering, som netop kan opfattes som problematisk (Law 1999). På linje med Estrid Sørensen, mener jeg således, at det er væsentligt at forholde sig konkret til de dualismer, man ønsker at bryde med (Sørensen 2009:60f) (frem for at gøre sig til talsmand for en teori om den generelle ophævelse heraf).

jeg en række problemer med ANT-perspektivet som en generel teori (hvilket flere ANT-folk også ville modsætte sig, at det var (Jf. Law and Hassard 1999)). Omvendt, ser jeg det som et strategisk godt valg i min konkrete situation, fordi det i en relationel, poststrukturel optik gør det muligt at fremlæse pædagogen som et overfladefænomen i relation til en anden materialetype end skriftlige historiske dokumenter. Det betyder også, at min konkrete udvælgelse af, hvad der udgør enheder, netop må forstås som mit valg i relation til mit analysefokus. Eksempelvis er barn i visse tilfælde en enhed, mens barnets fornuft, barnets ben, barnets følelser mv. i andre tilfælde kategoriseres som elementer. Det betyder endvidere, at jeg så at sige holder noget stille, mens andet optrevles. Eksempelvis optræder bord ikke som en enhed, hvis konstituering søges optrevet (hvilket ikke betyder, at det ikke kan udgøre et centralt element i forskellige måder at ordne på). Skelen element og enhed er dermed min og ikke ANT-perspektivets. Enhver enhed kan principielt være element og omvendt. Jeg reserverer imidlertid *enhed* til den genstand, jeg ønsker at optrevle, typisk pædagogen, og kalder de enheder, jeg i min optrevling forbinder hermed, for *elementer*.

2.4. Analytiske greb til afhandlingens første dimension: problematisering og genealogisk snit

Afhandlingens første dimension beskæftiger sig med de forbindelser mellem viden, styring og pædagogisk faglighed, der sættes på spil i læreplanstiltagets krav om dokumentation – de historiske forbindelser, der gør dette krav muligt, og de historisk specifikke mulighedsbetingelser, det producerer. Jeg etablerer læreplanstiltaget og dets krav om dokumentation som en begivenhed, der må forstås i dets singularitet og multiplicitet. Gennem fokus på de måder, der i læreplanstiltaget rationaliseres (skabes fornuft) på, studerer jeg kravet om dokumentation som en specifik forbindelse mellem viden og styring, der producerer eller indretter pædagogisk faglighed på en bestemt måde. Jeg kalder dette for kompositionen af den faglige pædagog for herved at understrege min tilgang til pædagogisk faglighed som et fænomen analyseret gennem de komponenter (forhold, kategorier, klassifikationer), der i den konkrete spredning og opdelinger (måder, der skabes sammenhæftninger og forskelle på) etablerer, hvad der i denne forbindelse mellem viden og styring kan forstås som en faglig pædagog. Herefter sætter jeg fokus på de stilladser af rationaliseringsformer og praktikker, der som historiske forbindelser mellem viden og styring kan forstås som multiple tråde, hvorigennem dette dokumentationskrav muliggøres eller etableres som en fornuftig måde at styre daginstitutionsområdet på. Dvs. de historiske mulighedsbetingelser knyttet til den faglighedskomposition, jeg fremlæser i læreplanstiltaget.

Jeg gør på denne måde brug af en række overvejelser knyttet til Foucaults historieforståelse, uden at jeg dog laver en egentlig genealogisk analyse. Den Foucaultske pointe i at beskæftige sig med historie – netop ikke fordi fortiden er interessant, men fordi nutiden er det (Foucault 1977:31) – står således centralt. Historie må her ikke forstås i termer af oprindelse eller kontinuitet, men som udtryk for en opløsning af det nære for at se de spredninger og forskelle, der er sat i værk, og lede efter de hændelser, hvor styrkeforholdet i disse spredninger og forskelle fik sin fremkomst, dvs. kom til syne (Foucault 2001b). Singularitets- og multiplicitetsterminologien må netop ses i den forbindelse. De multiple tråde kan forstås som forskellige fremkomster, der væver sig ind i hinanden, danner konstellationer, der kan analyseres ved at sprede det nære – det singulære eller det specifikke – og se det ikke som essens, men som en konkret stilladsering. Eller som Foucault udtrykker det, at se de trældomssystemer, hvori øjet fæstnes ved en given ting (Foucault 2001b:65), for på denne måde at se, at essensen af et givent forhold blev konstrueret stykke for stykke ud fra figurer, som var fremmede for denne (Foucault 2001b:59). Det genealogiske snit skal på denne måde tjene til at se det meningsfulde og fornuftige i læreplanstiltagets dokumentationskrav som udtryk for et styrkeforhold, en magtoperation, der sætter bestemte betingelser for at se og handle. Det skal altså være med til at afnaturalisere det fornuftige og meningsfulde, samtidig med at det skal gøre det muligt at fremanalysere, hvorledes en sådan fornuft og meningsfuldhed får betydning i hverdagens betydningsindretning.

I den forbindelse udgør Foucaults *problematiseringsterm* en afgørende indgang til at sprede det nære (læreplanstiltagets krav om dokumentation og den komposition af den faglige pædagog, dette krav rummer) og forfølge denne konstellation til figurer fremmede for denne²⁹. I stedet for, eksempelvis at søge at forstå dokumentationsarbejdet eller forestillinger knyttet til den faglige

²⁹ Jeg laver her en kobling mellem Foucaults formulering af ”fremmede figurer” til hans overvejelser i *The Use of Pleasure* (1990). Foucault udfolder her sit projekt om at analysere seksualitetens historie som et projekt med modifikationer. Han ville spore termens teoretiske og praktiske kontekst. Han fandt, at den først dukkede op i begyndelsen af det nittende århundrede, men at denne opdukken ikke markerede opkomsten af de former og fænomener, begrebet i dag refererer til. Han måtte således sadle om og se seksualiteten i relation til forskellige vidensfelter, institutionaliserede regler og normer og måder, hvorpå individer blev ledet til at meningsstillægge egen adfærd (Foucault 1990:3-5). Min pointe i disse modifikationer er, at man kan forstå de fremmede figurer, der indgår i et givent fænomen som noget, der netop må afsøges bredere end gennem den konkrete reference eller det, der typisk betragtes som fænomenets felt. Mere konkret: Det handler ikke om at forfølge faglighedstermen eller dokumentationstermen; og det handler heller ikke om at søge at forstå konstitueringen af dokumentation som videnstyrings-forbindelse eller pædagogisk faglighed ved alene at kigge på dét, vi traditionelt forbinder med styring, nemlig stat eller forvaltning, eller dét, vi forbinder med pædagogik, nemlig pædagogiske, psykologiske tænkere, daginstitutioner mv. Det handler netop om at se på tværs, for på denne måde at se, hvorledes rationaliseringsformer og praktikker væver sig ind i hinanden og former konstellationer.

pædagog ved udelukkende at gå tilbage i det pædagogiske vidensfelt³⁰, så er det en pointe i mit genealogiske snit at søge på tværs af vidensfelter. Ikke for at bestemme, hvordan ideer flytter sig fra et sted til et andet, men for at se, hvorledes bestemte træk i rationaliseringsformer eller det, jeg vil kalde *figurer*, viser sig på tværs af, hvad vi ellers kan opfatte som væsensforskellige områder³¹. Pointen i problematiseringstermen er i den forbindelse, at det er en indgang, hvorigennem der sættes fokus på de 'løsninger' eller 'svar', der formuleres, og de 'problemer', 'bekymringer' og 'udfordringer', disse løsninger (tiltag og iværksættelser) mere eller mindre eksplicit fremstår som et svar i forhold til. Det bliver på denne måde en indgang til at opløse det nære, se det som kontingente processer af objektivering, der igen må forstås i relation til de praktikker og rationaliseringsformer, de trækker på og trækker med sig. Foucault taler således om problematiseringer som hændelser, hvori der sker en definerings og redefinerings af, hvem vi er, hvad vi gør, og den verden, vi lever i (Foucault 1990:10), og udtrykker det som en interesse i de problematiseringer, hvorigennem det værende tilbyder sig tænkt, og en interesse i de praktikker, der muliggør sådanne problematiseringer (Foucault 1990:11). Problematiseringer kan altså betragtes som hændelser, hvor der sker noget – forskydninger, sammenfletninger og reproduktioner af gældende rationaliseringsformer, der muliggør tilsynekomsten af nye objekter og kategorier³² – som igen er gjort mulige gennem herskende praktikker.

Konkretiseringer

Gennem en indgang i læreplanstiltaget – og alle de objektivering af pædagog, barn og pædagogisk arbejde, der er indskrevet heri – leder jeg således efter de bekymringer, problemer og udfordringer, dette tiltag formuleres som et svar på. Jeg fremlæser på denne måde tre problematiseringer, som jeg gør til historiske nedslag. Tre problematiseringer, der er på spil i læreplansreformen og dens dokumentationskrav, og som jeg således slår ned på i relation til forskellige vidensfelter og praktikker, der former dem, og de omorganiseringer og sammenfletninger af figurer, der etablerer fornuft og på denne måde fastsætter den faglige pædagog som objekt/subjekt. Dvs. jeg trækker tråde til tre punkter i tid, hvor disse problematiseringer så at sige træder frem som hændelser, som jeg dermed kan bruge til at eksponere de rationaliseringsformer, der er på spil og væver sig sammen

³⁰ Ved eksempelvis at kigge på Reggio Emiliass fremvækst eller den mundtlige vurderingskultur i børnehaver (eller at søge efter konstruktionerne af den faglige pædagog og det lærende barn ved at kigge på pædagogikfagets teoribase eller forskellige retningers syn på barnet).

³¹ Jeg ser Foucaults analyse af disciplinens opkomst som udtryk for sådan et lede-arbejde, hvor han fremanalyserer opkomsten af en række teknikker og rationaliseringsformer knyttet til en beherskelse af kroppen, der viser sig ikke alene i straffesystemet, men i militæret, skolen mv. (Foucault 1977).

³² Jf. Foucaults betragtninger om humanitetsproblematiseringer i relation til den kriminelle (Foucault 1977:73f)

(stilladseres og black-boxes) i dokumentationsteknologien. Gennem de tre problematiseringer søger jeg efter de forbindelser mellem viden og styring, der gør dokumentationsteknologien, og den komposition af fagligt pædagogisk arbejde, den rummer, mulig og fornuftig. Ikke som forbindelser givet én gang for alle, men netop som stilladser eller sammenhæftninger, der med et ANT-vokabular kan siges at lække, blive porøse og på denne måde kræve nye former for indsatser for at iværksættes.

I første omgang oparbejder jeg således et arkiv omkring læreplanstiltaget, udgjort af tekster, der introducerer og indfører i at arbejde med læreplaner og dokumentation samt interview med pædagoger omkring selvsamme. Gennem måder, hvorpå der i disse forskellige typer dokumenter rationaliseres, søger jeg at udlæse de indretninger, som bindes ind i kravet om dokumentation. Jeg læser de forskellige tekster monumentalt (Foucault 1972:7), dvs. jeg læser dem ikke som beskrivelser af forhold, men bruger dem som måder at eksponere de rationaliseringsformer, der opererer i kravet om dokumentation. Min overordnede læsestrategi på tværs af de forskellige typer af dokumenter oparbejdes gennem problematiseringstermen, dvs. jeg anskuer den faglige pædagog som et fænomen indvævet i reformen som begivenhed, og heri som noget, der træder frem gennem de udfordringer, bekymringer mv., som reformen og dens krav om dokumentation formuleres som et svar i forhold til. Jeg spørger derfor til de udfordringer, bekymringer og problemer, hvorigennem sådanne fremtrædelser og konstitueringer bliver nødvendige eller gives fornuft. Det er på denne måde, jeg udpeger tre problematiseringer, som jeg igen relaterer til en række vidensfelter og praktikker, der gøres til historiske nedslag i det efterfølgende kapitel.

Ledetråde for min analyse handler om at se på det, jeg ovenfor har omtalt som de spredninger og forskelle, der opererer. Dvs. de etableringer af forskelle eller modsætninger samt relationer imellem forskellige komponenter (begreber, forhold, kategorier, klassifikationer), der danner fornuft eller rationalitet. Jeg søger på denne måde at fremanalysere de tråde af fornuft, dvs. de forbindelser der etableres, og de måder, dette konstituerer eller giver mening til, hvad en faglig pædagog vil sige. Herunder fremanalyserer jeg de grænsedragninger (ydersider), der etablerer den faglige pædagog i sin positivitet, dvs. komponenter, der modstilles faglighed, eller de komponenter, denne faglighed bindes op på, og som således tegner andre mulige kompositioner i relation til arbejdet i en daginstitution. I relation til ambitionen om at forfølge de indhegninger og udgrænsninger, der sættes i spil med dokumentationsteknologien, søger jeg på denne måde efter dét, der i reformen gøres til andet eller ekskluderes fra faglighedskompositionen.

I anden omgang slår jeg ned på tre forskellige punkter i tid, som steder, hvor der sker noget – hvor træde i de betydningsindretninger, jeg har fremanalyseret, kan siges at have et fremspring og dermed kan studeres. Der er tale om tre problematiseringer. Den første kalder jeg *Barnet som interventionsrum* og forbinder med den spirende psykologiske videnskab og de pædagogiske foranstaltninger, der voksede frem i slutningen af 1800-tallet. Den næste kalder jeg *Forvaltning af velfærdsstat* og forbinder med organiseringer og praktikker inden for det danske administrative apparat i 1960-70'erne og 1980'erne. Den tredje og sidste problematisering kalder jeg *Globalisering som uddannelseskonkurrence*. Jeg forbinder denne med de OECD-initierede komparative undersøgelser af læsefærdigheder, matematikkundskaber mv. fra midten af 1990'erne, og det komparative pædagogiske vidensfelt, hvori sådanne undersøgelser har deres udspring. I den ideelle verden ville jeg have ledt i og på tværs af en hel række historiske dokumenter i relation til disse nedslag: undersøgelser inden for komparativ pædagogik, forvaltningspolitiske udredninger, kommunale notater om sektorenes organisering og handleprocedurer, notater om de første asyls, politiske udredninger eller lovgivninger i forbindelse hermed eller psykologiske udredninger og teorier om barnet ved overgangen til 1900-tallet. Dette har på ingen måde været muligt inden for projektets ramme. Jeg gør derfor brug af andres beskrivelser og analyser af eksempelvis forvaltningsmæssig praksis, barndomshistorie, den komparative pædagogiks udvikling mv., for herved at indkredse formuleringer af problemer, udfordringer mv. og de svar, der formes³³. Det er problematiseringen, de figurer og de betydningsskift (mulige læk og genetableringer) i rationaliseringsformer, der opstår, som jeg følger i form af vidensfelter og de praktikker og institutioner, der er knyttet hertil. Gennem brug af andres beskrivelser og analyser leder jeg således efter måder at forstå og relatere viden og styring på. Jeg spørger til de institutionaliseringer og praktikker, disse forståelser opererer igennem, og de objekter/subjekter, de fastsætter. Det er altså en historie om viden og styring – deres forbindelser og skiftende karakter – og hvad dette betyder ift. en nutidig komposition af pædagogisk faglighed, som den optræder i reformen.

³³ Deri ligger også, at jeg ikke nødvendigvis læser andres analyser på egne præmisser, men udleder figurer og betydningsskift, som muligvis ikke var den pågældende beskrivelses ærinde eller pointe. Dette byder på et væsentligt problem, nemlig at jeg forsøger at udlede historisk opererende rationaliseringsformer, der selvsagt er bundet ind i den pågældende forfatters samtid og teoretiske forestillinger og reglementer. Se uddybninger i afsnit 3.3.

2.5. Analytiske greb til afhandlingens anden dimension: at starte ved rodet og udfoldelsen af en viden-styrings-matrice

Afhandlingens anden dimension handler om det konkrete arbejde med at dokumentere. Den ANT-pointe, der ligger i at starte ved *rodet*, søger jeg at gøre brug af som et brud med den gennemtrængningsmodel, jeg i starten af projektets formulering ellers nemt blev fanget i (jf. afsnit 2.2). På linje med min Foucaultske ambition om at forstå læreplanstiltaget i sin singularitet og multiplicitet søger jeg i arbejdet med afhandlingens anden dimension at starte ved rodet og på denne måde forstå pædagog i en singularitet og multiplicitet. Dvs. ikke at etablere pædagog som udtryk for en række bestemte egenskaber, kvaliteter eller kendetegn. Og heller ikke søge at indfange fænomenet ud fra den faglighedskomposition, jeg i afhandlingens første dimension fremanalyserer som opererende i dokumentationsteknologien. Men at blive i rodet og søge at forstå, hvordan jeg kan betragte pædagog som en, der gøres i den daginstitutionelle hverdag. Dvs. som et specifikt fænomen, der gøres gennem multiple sammenbindinger. Jeg gør i den forbindelse brug af en formulering fra en af de pædagoger, jeg observerer og taler med. Hun bruger begrebet ”pærevælling”, som jeg herefter anvender som en ANT-katalysator for at etablere et blik på, hvordan jeg kan fremlæse pædagogen som et overfladefænomen. Jeg gør altså brug af pædagogens formulering til at se *pærevælling* – ikke som en forhindring for det pædagogiske arbejde, men som et multipelt sammensurium af madkasser, stole, gummistøvler, ruminddelinger, stemmer, konflikter, andre pædagoger, teorier om læring, skemaer osv., hvorigennem pædagog træder frem eller mobiliseres. Jeg bruger det som sådan som en indgang til at starte ved rodet – det uordentlige og forstyrrende – og forbinde det til mine observationer, herunder de specifikke greb eller lyd- og registreringsetableringer, jeg har foretaget. I etableringen af pædagogen som hverdagsbegivenhed, der gøres i pærevællingen, bruger jeg derved ANT-perspektivets begreb sammenbinding til at studere pædagogen som overfladefænomen. Pærevælling bliver en måde at forbinde mit materiale og ANT-perspektivet, der indebærer en radikalisering af netværksterminologien: Jeg søger ikke at optrevle en given fast stabiliseret enhed, såsom flyvemaskinen eller teorien om kammuslinger, men at studere den konstante stabilisering og mobilisering, der gør pædagog. Man kan sige, at jeg studerer sammenbindinger i flugten, dvs. som kontinuerlig og hele tiden oparbejdede måder at ordne i pærevællingen.

I min fremanalysering af disse forbindelser udgør dokumentation en måde at ordne hverdag på – at skabe fastholdelser i rodet, der således får en bestemt virkelighed og pædagog til at træde frem. Jeg

starter m.a.o. min analyse inden for den daginstitutionelle hverdag for herefter at se, hvorledes dette (eller elementer heraf) lader sig indrullere i dokumentation som teknologisk arrangement, og hvad det betyder for, hvad der indhegnes og udgrænses som fagligt. Jeg udfolder dermed mit governmentale blik som en måde at skære i pærevællingen – at eksponere den som mikrofysik. Jeg foretager denne skæring gennem et blik på barnet som hverdagens videns- og styringsobjekt, dvs. jeg spørger til, hvordan der vides og styres børn som udtryk for specifikke forbindelser mellem viden og styring. Det er disse forbindelser, jeg studerer som måder at ordne på, dvs. som oparbejdede stabiliseringer og mobiliseringer, hvorigennem pædagogen agerer og gives agens.

I relation til den daginstitutionelle mikrofysik, operationaliserer jeg i første omgang styring til et spørgsmål om at skabe retning, dvs. måder, hvorpå der etableres *retning*, retningsskifte eller retningens ophør hos børn. Jeg kategoriserer disse måder at etablere retning på som *styringsteknikker*, dvs. som sekventielle handlingskæder, hvorigennem der handles på børns handlinger. Gennem etableringen af mit ANT-perspektiv undersøger jeg disse styringsteknikker som måder, hvorpå barnet eller dele af barnet toner frem som styringsobjekt gennem konkrete sammenbindinger til hverdagens artefakter, kategorier, rumlige inddelinger osv. Eksempelvis pædagogens hånd, der ligger på barnets nakke, fører barnet mod badeværelset og binder det til håndvasken; eller pædagogens talemæssige ekspliciteringer af forhold, der binder barnets opmærksomhed til bestemte genstande, i relation til hvilke bestemte regler etableres. Jeg fokuserer altså på de måder, pædagogen taler til, fører, holder om, rører ved børn i relation til hverdagens forskellige artefakter og kategorier, dvs. de måder, pædagogen etablerer sammenbindinger (agerer) på i relation til hverdagens elementer, og dermed også de måder pædagogen bindes ind i (gives agens) igennem sådanne sammenbindinger. Fokus er på *karakteren* af sammenbindingen – dvs. den form for sammenbinding, der skabes, og den form for retningsetablering, der derved mobiliseres. Dvs. måder, hvorpå barnet (barnets fod, barnets fornuft, barnets lyst etc.) bindes til pædagogen, til rummet, madkassen, gummistøvlen, talrækken eller reglen om, hvordan man er gode venner.

Mit næste analytiske greb tager sin indgang gennem produktionen af viden. Jeg operationaliserer i den forbindelse viden til et spørgsmål om de daglige, ugentlige eller månedlige skriftliggjorte registreringer af hverdagen eller dele af hverdagen, der sættes i værk³⁴. Jeg forholder mig til disse

³⁴ Det skal understreges, at jeg kun beskæftiger mig med de typer af vidensregistreringer, der blev tilgængelige for mig gennem mit feltarbejde. Jeg var eksempelvis ikke med til udførelsen af sprogtest eller sad til møde med folk fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning eller så indberetningsskemaer på enkelte børn i den forbindelse.

registreringer i relation til de kategoriseringer, opdelinger og forbindelser, de opererer med, dvs. det vidensobjekt, de retter sig mod, og de elementer, de knytter hertil. Jeg spørger på denne måde til denne vidensregistrerings indretning og forfølger, hvorledes man kan forstå en sådan indretning i relation til de indretninger af hverdag, der skabes i forskellige styringstekniske overlap. Jeg gør derved hverdagens forskellige former for vidensregistrering til indgang for en analyse af måder, der vides og styres børn på. Jeg betragter dette som måder at ordne på. Dvs. som måder hvorigennem der skabes sammenbindinger og fastholdelser i pærevællingens samtidighed af elementer, der stabiliserer og mobiliserer barnet som enhed, og som heri gør pædagog eller pædagogens ordningsagens på forskellige måder. Måder at ordne på fungerer derved som en social teknificering af kategoriseringer, klassificeringer, opdelinger mv., der indretter eller stabiliserer hverdagens elementer, hvorigennem barn og pædagog handles frem eller mobiliseres på bestemte måder. Det er som sådan, at jeg fremlæser forskellige måder at ordne på som forskellige teknologiske arrangementer.

Via min indgang gennem vidensregistreringerne forfølger jeg denne vidensproduktions indretning til den foregående indretning i og af hverdag. Jeg er optaget af de elementer og sammenbindinger, der stabiliseres og mobiliseres i forbindelse med, at der produceres viden, dvs. hvad der skal til, for at denne vidensregistrering meningsfuldt kan gøres, hvordan den gøres, og hvilke indretninger af hverdag den muliggør. Jeg fokuserer derved på de elementer, der tages i brug og bindes sammen i relation til den pågældende vidensindretning, og læser andre af hverdagens sammenhænge i relation til sådanne indretninger. Dvs. forskellige artefakter og rum, der tages i brug, fysiske inddelinger og afgrænsninger, forskellige former for beskæftigelse, koordineringer, udsagn mv. Og ikke mindst de kriterier for 'rigtig' og 'forkert' brug af sig selv (som barn eller pædagog) og artefakter, der gør sig gældende i forskellige sammenhænge. Jeg søger på denne måde at forfølge, hvad der stabiliserer – gør de pågældende sammenbindinger rationelle og fornuftige – og hvilke forhold der virker destabiliserende, dvs. hvor fornuftens grænse kommer til syne gennem korrektionen, tilrettevisningen eller simpelthen hensættelsen af det anormale. Det kan dreje sig om tilrettevisningen, ignoreringen eller at kalde på et særlig aspekt ved barnet, om at flytte bestemte artefakter fra rummet (fjerne farveblyanter, når der skal spises, eller fjerne larmende stemmer, når der skal dokumenteres), eller om at pædagogen henvender sig til andre eller på en anden måde. Det er som sådan disse foregående indretninger kan forstås som måder at ordne på, der skabes gennem styringstekniske overlap bundet ind i dagligdagens videnskategoriseringer, forbindelser og opdelinger. De steder, hvor fornuftens grænse kommer til syne, forstår jeg som potentielt

konfliktuelle situationer, hvor forskellige måder at ordne på synes at kæmpe om indretningen – byde sig til som forskellige forbindelser mellem dagligdagens vidensregistreringer og styringstekniske interventioner, der truer med at lække den i situationen etablerede ordningsagens.

Diskussionen af, hvad der udgrænses og indhegnes som fagligt pædagogisk arbejde, etablerer jeg på denne måde gennem en analyse af forskellige teknologiske arrangementer, der er på spil i hverdagen, og hvilke elementer og sammenbindinger af elementer, der synes at kunne stabiliseres og mobiliseres i det, jeg kalder, det dokumentaristiske arrangement. Sagt anderledes, de dele af hverdagen og måden disse dele translateres igennem en dokumentaristisk viden-styringsforbindelse, der således indhegner noget som dokumentationsværdigt eller genkendeligt som fagligt pædagogisk arbejde, mens andre dele udgrænses. Det er denne genkendelse og deri indrullering af dokumentationsteknologien og dens komposition af den faglige pædagog, som jeg til sidst i afhandlingen samler op på. I mit afsluttende kapitel forholder jeg således afhandlingens to dimensioner til hinanden. Ikke som noget, der kan sammenlignes og stilles over for hinanden i et en-til-en-forhold, men netop som to forskelligt oparbejdede dimensioner, jeg søger at få til at tale sammen.

3. Rekonstruktioner af en forskningsproces

En eftermiddag i november 2006 sidder jeg i et lille køkken med min båndoptager og drikker te med en underviser fra et af de københavnske pædagogseminarier. Underviseren har været med til at afholde de landsdækkende kurser af tre til ti dages varighed, der blev etableret i forbindelse med indførelsen af lov om pædagogiske læreplaner. Jeg er her – og skal om et par dage interviewe endnu en underviser – som forberedelse til, hvad jeg kalder, mine pilotinterview med en række pædagoger på tre forskellige institutioner. Samtalerne med underviserne skal alene bruges som baggrund for udarbejdelsen af en mere nuanceret interviewguide i forbindelse med pilotinterviewene. Mit formål er, ud fra disse underviseres erfaringer i forhold til pædagogers arbejde med læreplanerne, dels at få et indblik i, hvilke ting der sættes i værk i forbindelse med loven, hvad pædagogerne tænker om det, og hvordan de reagerer i forhold til det; dels og som en del heraf at afprøve og nuancere nogle af de mere eller mindre implicite teser og antagelser, jeg har opbygget. Jeg har på dette tidspunkt ikke analyseret de forskellige dokumenter og håndbøger, der er udkommet i relation til loven om de pædagogiske læreplaner (endsige udvalgt, hvilke jeg vil bruge), men qua mit tidligere arbejde på Learning Lab Denmark³⁵ og ikke mindst som forskningsassistent i forbindelse med en diskursanalyse af indførelsen af læring på dagtilbudsområdet³⁶ har jeg gjort mig nogle ustrukturerede antagelser om, hvilke forestillinger og forståelsesrammer der sættes i spil med denne lov. Samtidig med disse konkrete antagelser om, hvad der sættes i spil, ligger der på dette tidspunkt en anden antagelse, der handler om måden at tænke hele mit projekt på. I det arbejdspapir, jeg har udarbejdet forud for den samtale, jeg sidder i denne november dag, er det oplagt, at jeg leder efter et møde mellem de forestillinger, der gør sig gældende i loven som udtryk for en forvaltningslogik, og de forestillinger, der opererer hos pædagogerne som en pædagogisk logik³⁷. Man kan sige, at jeg på dette tidspunkt, i starten af ph.d.-projektet, leder efter fortolkning eller oversættelse af en række diskurser, som jeg ser indlejret i loven. Denne måde at tænke mit projekt på, nemlig som udtryk for to forskellige logikkers møde, der kan forstås som en fortolkning af diskurser, hvor noget et sted fra slår igennem (i oversat form) et andet sted, bevæger jeg mig væk fra i bearbejdningen af mine pilotinterview. Det er imidlertid en måde analytisk at rammesætte mit projekt og dermed også mine spørgsmål og mit blik. Eller rettere, det er en analytisk præmis, hvorunder en del af mit empiriske

³⁵ Jeg arbejder her under projektet ”Sølv og Guld” – et forsknings- og udviklingsprojekt møntet på at indsamle og udvikle ny viden fra forskellige projekter, der arbejder med læringsbegrebet i relation til daginstitutionsområdet.

³⁶ Se ”Spillet om læring – en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområde” (Hansen, Bech, and Plum 2004).

³⁷ Denne forestilling om forskellige logikker, der mødes, kan igen forstås i relation til de måder, hvorpå jeg tidligere har arbejdet analytisk med forholdet mellem forvaltning og pædagogik (se Plum 2009).

materiale er produceret. På baggrund af mine to samtaler (der forbliver samtaler på et bånd, jeg hører igennem en enkelt gang), nedfælder jeg i første omgang et arbejdspapir om overvejelser til de kommende pilotinterview og i anden omgang en egentlig interviewguide. Samtalerne med de to undervisere bliver på denne måde brugt som dét, der kan kategoriseres som baggrundsinformation. Jeg vender ikke senere tilbage til disse samtaler, og de gøres ikke til genstand for en analyse. Ikke desto mindre udgør de en glimrende illustration af mine egne antagelser og måder at tænke projektet på i form af niveauer, logikker (diskurs) og møde, som har været opererende langt ind i indsamlingen af første del af mit empiriske materiale.

Nærværende kapitel søger at gøre rede for de skridt og bevægelser, der ligger som forudsætning for produktionen af afhandlingens vidensskabelse. I klassisk videnskabsteoretisk forstand kan man forstå det som de konkrete metoder, der er brugt i indsamlingen af viden (Cohen and Manion 1994:19). Som en del af det videnskabelige håndværk vil jeg gøre rede for brugen af konkrete metodikker. Dét, jeg ønsker at vise ved min beretning om den eftermiddag i november, er imidlertid, at produktionen af afhandlingens vidensskabelse ikke kan reduceres, endsige isoleres, til et spørgsmål om metode. Ikke kun fordi metodebegrebet synes at trække på en positivistisk arv, hvor de rigtige erkendelsesmæssige skridt kan bringe forskeren til essensen af det studerede fænomen – en essentialisering, der netop ikke er en del af min analytiske indramning, og som i en poststrukturel argumentation dermed indebærer et opgør med metodebegrebet (Andersen 1999:14ff). Men fordi metode – eller rettere det jeg vil kalde metodikker – aldrig bare er metodikker som en afgrænset og entydig bevægelse, men er bundet ind i en hel række af samtidige analytiske bevægelser, biografiske præmisser, herunder det forskningsmiljø, man er en del af, samt ikke mindst pragmatiske omstændigheder. Det, der er på spil denne eftermiddag i 2006, siger således en hel del om de bevægelser, jeg kontinuerligt har lavet og er en del af gennem arbejdet med denne afhandling: Det siger noget om de konkrete metodikker (i ovenstående beretning brugen af interview); det siger noget om brugen af spørgsmål – ikke bare som udtryk for noget, der rettes til mere eller mindre relevante folk, men også som noget, der hele tiden omformuleres og gentages i forhold til det empiriske materiale for at få det til at tale (i ovenstående tilfælde som nye spørgsmål til pilotinterviewene og herefter spørgsmål til disse empiridokumenter); det siger noget om brugen af arbejdspapirer som måder at opbygge antagelser, teser og tematikker på, men også som fastholdelser, der gør det muligt at bryde med sådanne teser eller etablerede kategoriseringer (i ovenstående tilfælde arbejdspapiret forud for baggrundssamtalerne og herefter forud for pilotinterviewene). På denne måde siger det også noget om den opbygning og ombygning, der

undervejs ligger i selve den analytiske konstruktion af objektet, som igen må forstås i relation til de teoretiske perspektiver og forskningsmæssige traditioner, jeg har været en del af, og som jeg i løbet af min ph.d.-tid træder ind og ud af og præsenteres for (i ovenstående tilfælde mine tidligere ansættelser, men senere hen også mit udenlandsophold, introduktionen af nye analytiske perspektiver mv.).

I dette kapitel er det disse forskellige forholds sammenspil som konkrete betingelser, hvorunder nærværende afhandling er produceret, som jeg vil redegøre for. Dvs. de valg, fravalg, betingelser, omopbygninger mv., der kan forstås som måder, hvorpå afhandlingens viden er produceret. Det er måden, hvorpå jeg har søgt at oparbejde en stringens i brugen af mine teoretiske perspektiver i relation til konkrete skæringer og metodikker (jf. kapitel 2). Men det er en stringens, der netop ikke skal forstås som en lineær erkendelsesproces, men som et kontinuerligt forsøg på at skabe orden i og af rodet (Law 2004). I første omgang redegør jeg for min placering af projektet i relation til dets brug af kvalitative metodikker og mine teoretiske problemer med dele af den arv, disse metodikker trækker på. Jeg behandler derefter den oparbejdelse af forskellige empiriske materialer og analyser heraf, der indgår i afhandlingens to analysedele. Det drejer sig i første omgang om de interview og dokumenter, der er brugt i forbindelse med kapitlet ”Kompositionen af den faglige pædagog”, derefter de materialer, jeg bruger til at oparbejde analysen ”Historiske nedslag – optrevlingen af dokumentationsteknologiens stilladsering”, og til sidst det feltarbejde, der er udgangspunkt for de tre analysekapitler i Del III.

3.1. Brugen af kvalitative forskningsmetodikker – om subjektets status som forskningsobjekt og forskningssubjekt

I afhandlingen gør jeg brug af en række metodikker, der relaterer sig til en kvalitativ forskningstradition, nemlig indsamling og fortolkning af forskellige dokumenter, historiske hændelser, udførelse af interview og observationer. Kvalitativ metode kan forstås som et helt felt af forskellige tilgange, der igen trækker på forskellige videnskabelige paradigmer, men som deler et fokus på mening og meningsskabelse. Forskeren kan på denne måde have forskellige tilgange, men er netop optaget af at forstå den mening, der ligger eller produceres i en række situationer eller hændelser (Denzin and Lincoln 2003:4-5). I det kvalitative forskningsfelt arbejdes der på denne måde med en række ontologiske antagelser om subjektet som oplevende, fortolkende, meningsskabende og symbolsk indlejret, og hvor det på forskellig vis er disse oplevelser,

fortolkninger, symbolikker og meninger, man er optaget af at forklare, forstå og gøre til genstand for analyse. Hvad enten dette i en strukturalistisk forstand forstås som en distanceret udlæsning af den generelle struktur i forskellige kulturers slægtskabssystemer (Lévi-Strauss 1991) eller det i en hermeneutisk forstand forstås som en udlæsning af den symbolske meningsfuldhed gennem en dialektisk bevægelse mellem indlevelse (forståelse) og distance (forklaringsprocedure) (Ricoeur 1991). Kvalitative metoders berettigelse henføres dermed typisk til udforskningen af den menneskelige symbol- og meningsproduktion, hvilket også implicerer overvejelser om forskeren som meningsforstående og meningsskabende subjekt.

Brugen af forskellige metodikker, der trækker på en kvalitativ forskningstradition, betyder, at jeg i oparbejdelsen af min empiri og analyse på en række punkter har kæmpet med denne forskningstradition i relation til min overordnede analytiske rammesætning. Jeg arbejder således ud fra et teoretisk ståsted, hvor det ikke er subjektet som omdrejningspunkt for meningsskabelse, der er udgangspunktet (jf. overvejelser om at modstå subjektet i kvalitativ forskning Pierre 2010). Jeg har netop ikke været optaget af at forstå det enkelte subjekts oplevelser eller fortolkninger, men den meningstilskrivning, der gøres og producerer *det faglige pædagogiske subjekt* (jf. afsnit 2.2). Helt konkret betyder det, at jeg hverken i mine observationer, interview eller læsning af dokumenter har været optaget af forfatteren eller pædagogens intentioner eller egentlige mening. Det betyder også, at min ambition om at forstå, hvordan meningsfuldheden omkring læreplanstiltagets krav om dokumentation og meningsfuldhedens betydning i arbejdet med dokumentation etableres og fungerer, ikke må ses i relation til sådanne intentionelle forståelsesrammer. I mine bevægelser mellem empiri og analyse søger jeg at forstå etableringen af meningsfuldheden gennem indefra-bevægelser, dvs. ved at lede efter begrundelser for et tiltag eller spørge til pædagogens oplevelser forbundet med konkrete hændelser, i relation til udefra-bevægelser. Dvs. fortolke begrundelserne, oplevelserne, handlingerne som relationelle koblinger, hvorigennem regulariteter træder frem som rationaliseringsformer³⁸. Min af-ontologisering af subjektet indebærer således en konstant diskussion med mine forskningsmetodikkers grundantagelser om subjektet. Det indebærer en tilslutning til det opgør, der typisk er en del af de kvalitative forskningsmetodikkers argumentation

³⁸ Dvs. jeg spørger efter meningsfuldheden (begrundelserne, sammenhængene, udtrykkene), samtidig med at jeg ikke leder efter den dybere mening, den egentlige intention, men leder på overfladen: i meningsfuldhedens fremtræden efter sammenhænge eller regulariteter i måder at tale om, forstå og agere på i den sociale verden. Det er denne dobbelthed, jeg mener, der ligger i Dreyfus og Rabinows karakteristik af Foucaults forfatterskab, som "Beyond Structuralism and Hermeneutics" (1982).

omkring etablering af gyldighed, nemlig at gyldighed ikke etableres gennem *metoden*, hvorigennem forskerens subjektive skævvridning fjernes. Forskeren som meningsforstående og meningsskabende er et grundvilkår. Denne meningsproduktion og -forståelse knytter jeg imidlertid ikke til en særlig menneskelig kvalitet (fortolkningens ophav), men til det forhold, at min forskningsmæssige agens gør og gøres gennem en række sammenbindinger mellem teoretiske perspektiver, metodikker, vejleder, steder, båndoptager, stole, pædagoger, dokumenter, computer, mv., hvorigennem jeg fremlæser mening og dermed skaber mening. Mening, altså ikke forstået som en afspejling eller som en horisont sammensmeltning i en hermeneutisk forstand, men som en aktiv opbygningsproces. Jeg tilslutter mig i den forbindelse en distance til de kvalitative studier, der argumenterer for forskerens status som subjektivt fortolkende, hvorefter enhver narrativ beretning kan gøre det ud for et videnskabeligt studie (Dahler-Larsen 2002:19ff; Kvale 1997:72ff). For mig handler det ikke om at undgå subjektets skævvridning, men at undgå subjektivismen i betydningen uigennemskuelighed og vilkårlighed i bevægelsen fra empiri til analyse, dvs. at arbejde i relation til videnskabelige acceptregler ved at søge at kortlægge de processuelle skridt, hvorigennem viden er oparbejdet (jf. kapitel 2).

Dette betyder endvidere, at den kvalitative traditions idealer om at studere fænomener i deres naturlige omgivelser (kontra opstillede eksperimenter) (Denzin and Lincoln 2003:16) i min tilgang er nærværende, men antager en bestemt form: Min brug af kvalitative metodikker retter sig mod at undersøge detaljerne, det komplekse og sammensatte i kravet om dokumentation og arbejdet med dokumentation. Det handler netop ikke om at opstille formelle sammenhænge, der kan testes. Omvendt arbejder jeg (som så mange andre kvalitative tilgange) ikke med antagelser om, at jeg kan studere en naturlighed, upåvirket af min tilstedeværelse. Jeg er forstyrrende. Når jeg fremlæser praktikker gennem historiske nedslag, eller når jeg sidder med min blok og min pen på stuen Lanterne, er jeg en del af det, jeg studerer. Min fysiske tilstedeværelse, min brug af artefakter, mit blik, min kategorisering får virkelighed til at træde frem på en særlig måde. I min konkrete udførelse af interview og observationer har jeg søgt at medtænke dette aspekt. Eksempelvis overvejet, hvad der sker, når jeg slipper blokken, sætter mig nogle steder frem for andre eller i interviewene fremlægger fortolkninger eller perspektiver for at få respons eller reaktion herpå. Når det er sagt, er det tydeligt flere steder i mit materiale, at jeg implicit gør brug af visse idealer om det naturlige og uberørte, og eksempelvis stiller et spørgsmål, som jeg synes virker for styrende, og herefter søger at moonwalke ud af igen på måder, hvor det er et under, at respondenter rent faktisk

formår at svare noget som helst. Jeg vender tilbage til min egen involvering i oparbejdelsen af materialet undervejs i de næste afsnit.

Den kvalitative forskningstraditions ambitioner om at studere fænomener i deres naturlige omgivelser kan endvidere siges at finde sit udtryk i brugen af hverdagsterminologien. Især etnografiske arbejder gør typisk brug af hverdagsbegrebet til at fastgøre deres analytiske objekt og derved markere, at det er studiet af den daglige gøren, rutinerne, gentagelserne, det indforståede mv., som har interesse. Dette er også min interesse i den dimension af afhandlingen, der beskæftiger sig med arbejdet med at dokumentere; og det er som sådan, jeg gør brug af etnografiske metodikker. Jeg mener i den forbindelse også, at kritikken af det etnografiske hverdagsbegreb kan rettes mod min brug. Som andre har påpeget (Highmore 2002:1; Rasmussen 2004:31), synes hverdagsbegrebet vagt og problematisk, fordi det bruges som en henvisning til noget ”derude”, dvs. som en nærmest naturlig kategori, der dækker det hele, uden at det overvejes, hvad selve kategorien producerer, endsige hvis hverdagsliv og hvilke dele heraf der er tale om. Når jeg taler om daginstitutionelt hverdagsliv, så trækker det på den etnografiske betydning af de daglige rutiner, gøre-former, handlekæder, indforståetheder, der gentages i – og er med til at gøre – daginstitution. Jeg fastholder den vage karakter i denne hverdagsterminologi: Jeg bruger termen som en måde at holde fast i det sammensurium af pædagoger, børn, stemmer, handlemåder og artefakter, som jeg står i gennem mit feltarbejde. Sagt anderledes: Jeg går ind i ”hverdag” gennem pærevælling. Jeg gør mig på denne måde ingen ambitioner om at sige noget om hverdag eller daginstitution som en helhed. Jeg søger i stedet – gennem udfoldelsen af et governmentalt blik – at skære i pærevællingen: at eksponere dette sammensurium – herunder de gøre-former, handlekæder etc., der indgår heri – som mikrofysik. Det er i denne eksponering, jeg etablerer bleen, den afgrænsede bolle, farveblyanterne, udsagnene om at være dygtig, blikket på uret etc. som politik (jf. note 23). Igennem denne eksponering siger jeg noget om, hvorledes børn vides og styres, og hvorledes pædagog således gøres på forskellige måder. Jeg siger ikke noget om, hvorledes børn eller pædagoger oplever deres hverdag, hvad de finder meningsfuldt eller betydende på tværs af øvrige dele af deres liv. Jeg siger noget om, hvorledes forskellige meningsfuldheder træder frem som teknologiske arrangementer i den arbejdende virkelighed, jeg har fået lov at betragte i tre daginstitutioner.

3.2. Pilotinterview, dokumentlæsning og eftermiddage i Onsdagsgruppen

I december 2006 laver jeg otte af det, jeg kalder pilotinterview, med pædagoger på tre forskellige institutioner³⁹. "Pilot" betyder her, at disse interview på daværende tidspunkt er tænkt som første spadestik i forhold til at indfange de betydninger, som pædagoger trækker på, idet den daginstitutionelle hverdag skal indrettes eller fortolkes i forhold til læreplanstiltaget. Interviewene er dermed tænkt som en måde at nærme sig de modsætninger og konflikter omkring en sådan fortolkning eller oversættelse af loven, i det jeg senere skal studere denne hverdag (feltarbejdet). Mine pilotinterview er altså tænkt inden for samme ramme af diskurs, møde, fortolkning, som jeg har fremhævet i indledningen af kapitlet, og er produceret under disse forudsætninger.

Interviewene er udført som semistrukturerede interview, der har udgangspunkt i en interviewguide, men med mulighed for at forfølge forskellige temaer undervejs. Mit analytiske fokus er på fortolkninger og betydningstillæggelser af hverdagen, herunder de forskellige betydninger, der sættes i spil i relation til forskellige dele af den daginstitutionelle hverdag, og ikke mindst de betydninger, der tales frem, idet hverdagen sættes i forbindelse med læreplanerne. I interviewene starter jeg med at spørge bredt til, hvordan en normal dag forløber, til konkrete hændelser og senere til arbejdet med læreplanerne og mere bredt til holdninger og oplevelser i forhold til læreplaner og de tendenser, det pædagogiske arbejde står over for. Den analytiske pointe heri er at sætte daginstitutionel hverdag i spil i relation til forskellige betydningstillæggelser. At indfange fortolkninger og betydninger gøres m.a.o. ikke ved at spørge direkte til, hvad pædagogen mener med læring eller andre begreber. Tværtimod er det en pointe at få de subtile og modsatrettede betydningsstrukturer i spil ved netop at tale om konkrete hændelser, der skal beskrives. Herunder er det en ambition i opbygningen af interviewene og undervejs i udførelsen, at der skabes rum for forskellige betydninger og fortolkninger, der kan brydes og strides. Dvs. at der i situationen efterstræbes, at der skabes rum for, at pædagogen tør modsige sig selv, skifte spor og komme med nye betragtninger, og at der ikke er sat en tone, hvor der skal komme en stringent historie. I selve indgangen til interviewene har jeg arbejdet med dette aspekt ved i et rundsendt brev og telefonsamtaler at understrege mit ærinde som noget andet end det, der er typisk for forvaltere og

³⁹ Institutionerne er udvalgt ud fra kriterier om placering i henholdsvis land, provins og storby. Disse udvælgelseskriterier relaterer sig til det større forskningsprojekt, ph.d.-projektet er en del af. Disse kriterier ligger også til grund for udvælgelsen af institutioner til feltarbejde. Jeg vender tilbage til denne udvælgelse i forbindelse hermed (jf. afsnit 3.4). Institutionerne er kontaktet pr. brev, hvor en senere telefonopringning er blevet varslet. Alle medvirkende pædagoger og institutioner er blevet lovet fuld anonymitet.

evaluatorer (jeg kommer ikke for at bedømme, men for at høre, hvordan tiltag påvirker dem). Endvidere betyder det, at jeg i interviewet netop starter med at høre om hverdagen mere bredt og i forhold til de aspekter, de selv trækker frem, inden dette sættes i relation til læreplanstiltaget. Gennem interviewene er det endvidere en ambition at få et indblik i, hvad der konkret er gjort af tiltag, herunder forhold, krav og instanser, der synes at dominere, for derved at kunne justere i selve projektet (spiller forældrene eventuelt en hel central rolle i forhold til det at dokumentere, eller iværksættes der, hvilket jeg på dette tidspunkt formoder, særlige tiltag relateret til læreplanstemaet ”sprog”). Min rolle som interviewer indebærer at få pædagogen til at fortælle og uddybe sine beskrivelser af og overvejelser om hverdagen og arbejdet med læreplanerne, skabe rum for sporskifte ved at spørge til nye elementer, etc. Den analytiske indgangsvinkel fordrer i den forbindelse en særlig opmærksomhed på de sammenhæftninger og forskelsmarkeringer, der sættes i værk, og at spørge rundt om disse. Eksempelvis: ”Er det med det hjemlige det samme som tryghed for dig?”. Interviewerrollen indebærer også en invitation til undren, og at jeg til tider tager elementer frem, der ikke er blevet berørt, eller evt. provokatorisk spørger til, hvorfor noget ikke er sådan og sådan. Eksempelvis hvorfor det at putte børn eller feje gulv ikke dokumenteres. Den analytiske pointe er, at få betydningsstrukturer frem i bruddet med, hvad der er utænkeligt.

Interviewene optages på bånd, udskrives efterfølgende og udgør sammen med en række dokumenter, der introducerer læreplanstiltaget, det empiriske materiale, jeg medbringer til et femmåneders forskningsophold ved University of Wisconsin, Madison i 2007. Ud fra en række konkret formulerede analysespørgsmål til mine interview tænker jeg således disse interview som udtryk for et møde, hvori den forvaltningslogik, der gør sig gældende i læreplanstiltaget, brydes og refortolkes i relation den daginstitutionelle hverdag. Mit arbejde med analysen af interviewene, der forløber samtidig med analyse af mine dokumenter, foregår på et bibliotek på University of Wisconsin og afbrydes af den såkaldte Onsdagsgruppe med andre ph.d.-studerende og professor Thomas Popkewitz ved roret samt løbende forelæsninger og seminarer med samme professor. Et sted mellem Onsdagsgruppen, dens deltagere, dens perspektiver, min faste plads på biblioteket, mine empiriske tekster og analytiske bestræbelser sker der imidlertid noget. En omrokering af mit analytiske objekt, og dermed en ændring af den rammesætning, interviewene og dokumenterne er tænkt inden for, begynder at tage form. Gennem tekstlæsning og diskussioner af den moderne pædagogiks fødsel, og den samtidige læsning af de officielle dokumenter samt interviewene, toner analytiske punkter frem. Punkter, som jeg imidlertid ikke kan hæfte til en adskillelse mellem mine empiriske kilder (dokumenter og interview), og som dermed begynder at underminere hele min

forståelse af en særskilt pædagogisk logik. Helt konkret arbejder jeg eksempelvis med en antagelse om, at 'mål', 'middel' og 'evaluering' udgør en del af en dokumentationslogik, der igen er relateret til forvaltning. Jeg leder efter, hvorledes en sådan logik refortolkes inden for eksempelvis udviklingspsykologiske stadier om forskellige mål, børn skal nå, eller Reggio-Emilia-fortolkninger af dokumentation. Pædagogernes måde at tale om og forklare forskellige aktiviteter i form af opsætning af mål, middel, fremvisning af resultater, evaluering etc. adskiller sig imidlertid ikke væsentligt fra mine dokumenter, ligesom det udviklingspsykologiske vokabular eller Reggio-Emilia-kategorier såsom 'spor' er en lige så stor del af disse dokumenter, som det er af pædagogernes tale. Jeg kan m.a.o. ikke finde to forskellige former for logikker i det materiale, jeg egentlig har gjort til udgangspunkt for to forskellige niveauer. Min analytiske rammesætning begynder dermed at ændre form. Skarpt skåret op: Fra at spørge, hvad en forvaltningslogiks udbredelse og dominans betyder for pædagogens måde at kunne forstå sin egen faglighed på, begynder jeg at spørge til, hvorledes viden og styring historisk set er bundet sammen i pædagogikken, og på hvilke måder dette bliver konstituerende for den faglighed, der som en empirisk reference bliver ved at dukke op i mine interview og dokumenter i forbindelse med 'dokumentation', 'bevidstgørelse', 'refleksion' mv. Jeg foretager derfor et valg: Jeg ophæver det analytiske skel om niveauer og etablerer i stedet interview og ministerielle dokumenter, håndbøger, evalueringsrapporter mv. som del af det samme arkiv. Det er dette arkiv, jeg bruger de første to analysekapitler på at bearbejde og søge forståelser for.

I det første analysekapitel, "Kompositionen af den faglige pædagog", gør jeg således brug af disse forskellige former for tekster til at fremanalysere de forbindelser mellem viden og styring, der er på spil i dokumentationskravet, og den komposition af pædagogisk faglighed, der er indlejret heri. Jeg bruger altså to forskellige typer tekster som forskellige indgange til at undersøge måder at *rationalisere* eller skabe fornuft på i læreplanstiltagets krav om dokumentation. De dokumenter, jeg har udvalgt, drejer sig om selve lovforslaget og bemærkningerne hertil (Socialministeren 2003), bekendtgørelsen ifm. loven (Socialministeren 2004), introduktion af loven på ministeriets hjemmeside (Integrations-og-Socialministeriet ; Poulsgaard)⁴⁰, en håndbog, der introducerer loven, udsendt til samtlige institutioner (MINFF 2004), en informationsbog og en undervisningsbog, udarbejdet i forbindelse med de landsdækkende kurser til introduktion af læreplansreformen (Kjær and Olesen 2005; Mikkelsen et al. 2005), regeringens globaliseringspjece, hvori der argumenteres

⁴⁰ Der er her tale om tekster, der ligger på ministeriets hjemmeside (nu Socialministeriet), og som er hentet ned fra nettet i sin sidste version i 2009.

for lovens nødvendighed (Regeringen 2005), projektbeskrivelsen til udarbejdelse af evaluering af reformen (MINFF 2005) samt den første statusrapport fra denne evaluering (Niras-konsulenterne et al. 2006). Der er på denne måde tale om forskellige former for dokumenter (lov, håndbog, evaluering etc.), med forskellige forfattere (konsulentfirma, ministerium, professionshøjskole mv.)⁴¹, der på forskellige måder opfordrer til at gøre, indrette, iværksætte i relation til en række givne selvfølgeligheder eller sandheder. Mit Foucaultske udgangspunkt indebærer, at jeg ikke tager udgangspunkt i tekstens forfatter (deres position eller interesse), men læser den som en indgang til at forstå læreplansreformen som en begivenhed, hvori dokumentationsteknologiens strukturering i relation til faglighed har et fremspring. Min afgrænsning af udvælgelsen af dokumenter relaterer jeg til, at der er tale om officielle dokumenter udsendt eller taget i brug i forbindelse med en introduktion af læreplanstiltaget inden for de første to år efter lovens ikrafttrædelse. Jeg betragter de udvalgte dokumenter som en type af tekst. Interviewene betragter jeg som en anden type tekst. Her er der tale om tekster, der er produceret i en anden sammenhæng end den, der søges analyseret – teksten er ikke en del af sammenhængen, men produceret gennem min aktive medvirken som refleksioner over de sammenhænge, jeg søger at undersøge (jf. Hansen 2000:141). Min blotte tilstedeværelse som (dokumenterende) forsker muliggør således bestemte måder for den interviewede at rationalisere og kategorisere sit eget arbejde på i interviewsituationen. I et af interviewene er vi 20 minutter inde i interviewet, som mest er domineret af min spørgen og meget korte formelle svar, inden min respondent lidt tilfældigt får formuleret noget om, at hun ikke ved så meget om de læreplaner, og at hun har sagt til lederen, at hun ikke er den bedste at sende ind. M.a.o. min tilstedeværelse kan her forstås som den evaluator – jeg netop forsøger ikke at etableres som – der tester hende i forhold til, om hun kan svare rigtigt (en etablering af mig, der tilsyneladende finder forstærkelse gennem lederens interventioner/hjælp i relation til min tilstedeværelse). Den præcise betydning, jeg har for produktionen af interviewene som del af mit arkiv, kan ikke afgøres endeligt; men det er min formodning, at jeg i mere eller mindre grad aktiverer muligheden for at rationalisere daginstitutionel hverdag i relation til læreplaner på måder, der muligvis ikke er så dominerende i den daglige snakken og gøren. Jeg søger at gøre dette til en pointe. Interviewene analyseres således ikke for at få en fuld indsigt i det daginstitutionelle hverdagsliv eller samtlige af de betydninger, der er en del af pædagogisk arbejde. De analyseres i stedet som måder, hvorpå det er muligt at rationalisere i relation til læreplanstiltagets dokumentationskrav. På linje med dokumenterne læser jeg interviewene monumentalt. Altså som dokumenter, hvorigennem det er

⁴¹ Ud over at der er forskellige forfattere, er der i flere af dokumenterne tale om, at der hives forskellige udsagn eller udtalelser ind fra en række såkaldte eksperter på området, eller at forskellige eksperter skriver forskellige kapitler.

muligt at analysere de måder at rationalisere på, der er opererende i dokumentationsteknologien. Dvs. mine to typer af tekster bruges som forskellige indgange til at fremlæse en arkitektur – de indretninger, der er bundet ind i, og således bliver opererende gennem, læreplanstiltagets dokumentationskrav. Dette medfører, at de betydningsskift og refortolkninger, der har været del af mit analytiske fokus under udarbejdelsen af interviewene, bruges på en ny måde. De analyseres nu for at få et begyndende hold om indhegninger og udgrænsninger i relation til kompositionen af pædagogisk faglighed. Dvs. jeg begynder at arbejde med de passager i interviewene, hvor der tales om hverdag og pædagogisk arbejde på måder, der formuleres i opposition til læreplansarbejdet eller ikke gør brug af de sammenhæftninger og komponenter, der sættes i forbindelse med læreplaner og dokumentation. Nu ikke analyseret som pædagogiske refortolkninger af (og måder at modsætte sig) en forvaltningslogik, men som den måde pædagogisk faglighed komponeres og indhegnes ved at konstitueres, og således udgrænse, dele af hverdagen gennem sin egen negation eller forskel.

3.3. Historiske nedslag, analyser af andres analyser og problematiseringstermen

Gennem analysen af dokumenter og interview – særligt relateret til den historiske læsning, jeg er en del af på University of Wisconsin – fremanalyserer jeg en række træk i måden at rationalisere på, som jeg kan genfinde som *figurer*, der dukker op eller har sit fremspring på andre historiske tidspunkter. De forbindelser, mellem hvad det vil sige at styre, at vide og at udøve pædagogisk virksomhed i en daginstitution, der indgår i kravet om dokumentation, synes således at muliggøres eller fremstå fornuftige gennem en henvisning til en række selvfølgeligheder, der kan forstås som allerede historisk etablerede mulighedsbetingelser. Helt konkret starter jeg med at hæfte mig ved henvisninger til 'børns udvikling' som et forhold, der må efterstræbes, og i relation til hvilket man kan bekymre sig, og hvis værdi således ikke behøver yderligere argumentation. Jeg hæfter mig samtidig ved måder, hvorpå dette bliver bundet ind i en fremsat nødvendighed af at opsætte mål, metoder, evaluere. En nødvendighed, der ikke behøves argumenter for. Under mit USA-ophold udarbejder jeg et arbejdspapir, der begynder at beskæftige sig med disse selvfølgeligheder som historiske mulighedsbetingelser eller historiske linjer⁴². Undervejs i mit feltarbejde rumler disse linjer. Helt konkret som en række streger på et papir på min opslagstavle, hvorpå der eksempelvis står "samfundsøkonomiske begrundelser", "det finske barn", "globalisering", "mål-middel som styring", "barnets potentialer" og andre henvisninger eller steder, hvor argumentationen i mit arkiv

⁴² Dette arbejdspapir er senere bearbejdet til en artikel (Plum in press).

synes at hvile på selvfølgelige bekymringer og nødvendigheder, der ikke behøver yderligere begrundelse. Jeg begynder at arbejde mig ind på disse bekymringer og nødvendigheder ved at genlæse forskellig forvaltningslitteratur, ved at læse forskellige historiske beretninger og analyser om den danske daginstitutionshistorie, en række internationale og nordiske Foucault-inspirerede analyser af konstruktionen af barn hos pædagogiske tænkere og i statslige dokumenter, en række komparative undersøgelser og optegnelser over den komparative pædagogik. Forskellige sammenhænge i disse selvfølgeliggjorte nødvendigheder, bekymringer og problemer begynder at tone frem som multiple linjer, men jeg har stadig besværligheder med at få hold om en afgrænsning, der kan gøre min læsning til mere end spredt fægtning, og som analytisk kan indramme min søgning.

Det er undervejs i dette arbejde, at problematiseringstermen så at sige falder på plads for mig. Dvs. jeg begynder at bruge den som andet og mere end en indgang til arkivmaterialet. Altså en indgang, hvor jeg spørger til, hvad læreplanstiltaget bliver et svar på – hvilke bekymringer, udfordringer, nødvendigheder. Ud over at fremlæse problematiseringer i mit etablerede arkiv følger jeg disse problematiseringer til steder, hvor denne måde at svare, bekymre sig og nødvendiggøre på har et fremspring, dvs. steder, hvor indretninger i disse problematiseringer optræder som figurer, der kan ses reproduceret og transformeret i læreplansreformen (jf. de analytiske bevægelser hos Olsson and Petersson 2007). Sagt anderledes: Jeg begynder at bruge problematiseringstermen som et genealogisk værktøj. Det er oplagt, at jeg inden for nærværende tidsramme ikke har haft mulighed for at udføre en egentlig genealogi med indsamling af dokumenter fra forskellige vidensfelter på de forskellige historiske nedslag, jeg på dette tidspunkt har indkredset (jf. endvidere afsnit 2.4). Jeg træffer altså på dette tidspunkt to valg, der etablerer den måde, hvorpå jeg oparbejder mine analyser i kapitlet ”Historiske nedslag – optrevlingen af dokumentationsteknologiens stilladsering”. For det første laver jeg en analytisk kategorisering af tre problematiseringer: Jeg vælger eksempelvis ikke at forfølge de samfundsøkonomiske argumenter som en særskilt problematisering, men at se, hvorledes sådanne argumenter dukker op og bliver en del af forvaltningsmæssige praktikker og den problematisering, jeg kalder Forvaltning af velfærdsstat. Eller jeg ser forestillingerne om det finske barn som en del af hele globaliseringsbekymringen og vælger at fremlæse denne gennem den komparative pædagogik som vidensfelt. Jeg kunne altså have valgt at lægge disse problematiseringssnit anderledes, herunder at inddrage flere problematiseringer.

For det andet vælger jeg at lave en analyse af de udvalgte problematiseringer – og dermed fremlæse rationaliseringsformer og praktikker – gennem andre folks arbejder og ikke gennem dokumenter, der var opererende på daværende tidspunkt. Jeg laver således en analyse, hvor mit materiale allerede er produceret og filtreret gennem en række analytiske perspektiver, der i flere tilfælde står langt fra mine egne. Dette mener jeg udgør et problem, som jeg ikke hævder at løse. Som pragmatisk (tidsmæssig) prioritering er dette imidlertid det valg, jeg træffer for netop at kunne gå på tværs af felter, dvs. ikke begrænse mig til dokumenter fra én institution eller ét vidensfelt. I de analyser og beretninger, jeg læser, leder jeg således ikke efter tekstens ærinde eller dens diskussioner af, hvad der ”i virkeligheden” skete. Jeg søger efter, hvad der synes at være temaer for diskussion, bekymring mv., i relation til hvilke forslag bliver fremlagt, institutioner indrettet, tiltag iværksat. Jeg gør på denne måde brug af de analytiske fremstillinger, pointer og begrebsætninger i relation til mit forehavende. Jeg trækker i høj grad på analyser, der på linje med min teoretiske indramning arbejder ud fra et dekonstruerende ærinde, men jeg gør også brug af analyser af eksempelvis daginstitution i relation til det kapitalistiske samfund (Korremann 1977) eller mere klassiske idehistoriske beskrivelser af udviklingen inden for den komparative pædagogik (Glenstrup 1973). Analyser, der står langt fra mit eget udgangspunkt, bruger jeg i højere grad som indgang til at få beskrevet fremlæggelsen af konkrete forslag, procedurer, iværksættelse af tiltag, hvorimod analyser, der arbejder ud fra perspektiver tættere på mit eget (ny-institutionelle, Luhmannianske og ikke mindst Foucaultske analyser) også bruges til at understøtte og opbygge min egen analyse, eksempelvis Bernadette Bakers pointe om en Newtonsk rumopfattelse i pædagogikken, eller Ove Kaj Pedersens analyser af den samfundsøkonomiske forestillings opståen og udbredelse (jf. afsnit 5.1 og 5.2). Jeg har konkret læst litteratur inden for og i relation til forvaltningshistorie, nyere styringstendenser, velfærdsstatens udvikling, komparativ pædagogik og dens historie, daginstitutions- og barndomshistorie. Jeg har ud fra de læste tekster søgt videre fra henvisninger, der i teksterne syntes at være centrale for mit forehavende. Jeg har skrevet referater af hver tekst, indsat og kategoriseret i mapper, læst på tværs; og jeg er løbende gået tilbage til mit arkivmateriale for på denne måde at se, hvilke etablerede sammenhænge og forskelsmarkeringer der kunne forstås gennem min historiske læsning. Samt ikke mindst hvad der stadig undrede mig og måtte ledes videre efter. Helt pragmatisk er min indsamling af litteratur således stoppet, når jeg begyndte at kende teksternes interne referencer til hinanden og havde en fornemmelse af, at de i relation til mit forehavende begyndte at være gentagelser.

3.4. Etnografiske inspirationer, observationstekniske overvejelser og analytiske fastgørelser

Fra juni 2007 til december 2007 udfører jeg mit såkaldte feltarbejde. Feltarbejdsterminologien er en del af en etnografiske forskningstradition, og henviser til den indsamling af empirisk materiale, forskeren producerer gennem et længerevarende ophold i ”feltet”. Feltarbejde forbindes på denne måde med at være i og med det studerede fænomen for på denne måde at komme til at kende det indefra, blive absorberet i hverdagen – i rutiner, regler og måder at gøre på og således blive i stand til at forstå de kulturelle betydninger eller meningsfuldheder. Gennem et feltarbejde oparbejdes et empirisk materiale, der typisk består af mere eller mindre ustrukturerede samtaler med de mennesker, der studeres, notater over observationer samt forskellige notater eller dokumenter fra stedet eller organisationen (Pole and Morrison 2003:3ff,10; Gordon, Holland, and Lahelma 2001:188; Madsen 2003:13). Dette udgør også mit empiriske materiale i relation til afhandlingens anden dimension, hvor jeg trækker veksler på den etnografiske forskningstradition. Flere aspekter inden for denne tradition er jeg imidlertid teoretisk og pragmatisk i diskussion med under mit arbejde. På det teoretiske plan indebærer etnografiske analyser ofte antagelser om subjektet, som jeg i min teoretiske indramning bryder med (jf. mine overvejelser i afsnit 3.1). Derudover kan etnografiens metodologis styrke siges at ligge i dens udgangspunkt i feltet, ved bredt at spørge til, hvad der egentlig forgår her (Pole and Morrison 2003:18); dvs. at starte sine analyser ud fra dét, der gør sig gældende som meningsfuldt dominerende og fungerende i den hverdag, der studeres. Forskerens oparbejdelse af kategorier og begreber sker på denne måde gennem temaer og problemstillinger, der opstår eller er centrale i feltet eller gennem dét, der også refereres til som ”bump” (Madsen 2003:60), dvs. steder, hvor noget afviger eller er anderledes, for derigennem at finde frem til dét, der karakteriserer det normale eller kulturelt acceptable i relation til det studerede fænomen (Anderson 2003:74). Klassisk etnografisk arbejde søger således sin teoretiske inspiration med udgangspunkt i empirien og gør på denne måde ikke brug af et fast teoretisk etableret perspektiv som udgangspunkt for observationer og samtaler på samme måde, som det er tilfældet for mig⁴³. Det er et kritikpunkt inden for dele af den etnografiske forskningstradition, hvis det teoretiske perspektiv bliver styrende på en sådan måde, at empirien blot fungerer som brudstykker, der skal illustrere teoretiske pointer (Madsen 2003:80). Jeg er for så vidt enig i denne kritik, men

⁴³ Det skal dog understreges, at der inden for store dele af den etnografiske forskningstradition er en udpræget opmærksomhed mod forskerens medproducerende rolle, herunder behovet for analytisk at konstruere sit objekt for netop ikke at reproducere og applicere egne ureflekterede for-forståelser (Gulløv and Højlund 2003:64ff)

mener at brug af teoretiske perspektiver kan fungere på forskellige måder. Min læsning af governmentality-terminen som et analytisk træk – en måde at stille spørgsmål på (jf. afsnit 2.2) – udgør en måde at se på og efter bestemte ting og deri eksponere hverdag som mikrofysik. Det er (jf. min diskussion i afsnit 3.1) netop en måde at bryde med hverdag som en naturlig kategori og holde sig for øje, at jeg gør noget ved hverdag – jeg får det daglige liv til at træde frem på en særlig måde qua mit analytiske blik. Omvendt udgør min brug af governmentality som analytisk træk ikke en teoretisk applicering af begreber. Det bliver en måde at spørge på og dermed få bestemte svar, men mine begreber om dirigerende styringsteknikker eller protokollisk arrangement (jf. kapitel 7 og 8) er ikke ANT- eller Foucault-begreber⁴⁴. Det er begreber, jeg opbygger gennem mit materiale, som det eksponeres gennem mine analytiske bevægelser på tværs af min teoretiske indramning og bevægelser ind og ud af felten. Mine bevægelser ind og ud af konkrete institutioner, feltnoter, optegnelser af rum, fotografier af indretning, lydoptagelser har været søgende, spørgende, forvirrende og uden på forhånd etablerede kategoriseringer eller operationaliseringer. Men mine søgninger har ikke centreret sig omkring at forstå hverdag, daginstitution, børns liv som sådan. De har drejet sig om, hvorledes jeg kunne forstå daginstitutionel hverdag som mikrofysik, og på hvilke måder jeg kunne få hånd om pædagogen som en mobiliseret enhed i relation til dokumentationsteknologien.

Bevægelser igennem felten

I løbet af juni 2007 tropper jeg op i tre forskellige institutioner, der alle har accepteret at stille op til et forskningsprojekt, der handler om dét, der i rundsendte brev refereres til som ”styringen af det pædagogiske arbejde i daginstitutioner”⁴⁵, og til spørgsmål og observationer af hverdagen. Institutionerne, som jeg her kalder Rumlehytten, Bækkebakke og Børnehuset, er kontaktet pr. brev, og i to af tilfældene er det samlede projekt blevet præsenteret på et personalemøde, inden

⁴⁴ Jf. min placering i forhold til brugen af governmentality-perspektivet (afsnit 2.2) er det således en pointe ikke alene at udpege og forfølge kompetenceprofiler, barnets bog, drømmelommer mv. som udtryk for en række selvteknologier eller bekendelsesteknikker af barnets indre, men mere bredt at arbejde med, hvad der overhovedet kan forstås som viden-styrings-forbindelser, herunder også have blik for protokollen, sovetidsregistreringerne, de separate kasser til børns skiftetøj mv. Jeg søger på denne måde ikke efter på forhånd udpegede kategorier, ligesom jeg ikke søger at typologisere mine fund i relation til på forhånd Foucault-udledte former for magt eller dominansformer (såsom disciplinering, tvang, pastoral magt mv.), men lader dem fremstå i deres konkrete og empirisk fremlæste konstellationer. Det er nemlig ikke henførslen til en overordnet typologisering, men det konkrete fund, der i min Foucault-læsning er det interessante.

⁴⁵ Som allerede nævnt (jf. note 39) er mit ph.d.-projekt indskrevet i et større forskningsprojekt kaldet ”Styring af det pædagogiske arbejde – mellem internationale videnskonstruktioner og lokale meningsdannelser”. Projektet er ledet af Peter. Ø. Andersen, der også har fungeret som vejleder for mit projekt. I forhold til oparbejdelsen af det empiriske materiale er der således gjort brug af samme tre institutioner. Både Peter og jeg har deltaget i interview med lederen samt i rundvisning, men har foretaget observationer hver for sig på forskellige dage.

institutionen har sagt endeligt til eller fra. Institutionerne er udvalgt ud fra kriterierne land, provins, storby. Kriterier, der relaterer sig til det større projekt, som mit ph.d.-projekt skriver sig ind i. Jeg laver observationer, samler dokumenter og er med til at interviewe lederen i alle tre institutioner, men vælger efter første observationsrunde at koncentrere mig om institutionerne Børnehuset og Rumlehytten af tidsmæssige årsager. Disse to udvælges ud fra deres forskellighed i arbejdet med dokumentation, dvs. de fungerer som to variation cases (Flyvbjerg 1991:150). Den ene har således de seneste 10 år arbejdet med dokumentation og kvalitetssikring og bliver i forskellige forvaltningsmæssige sammenhænge trukket frem som det gode eksempel. Den anden er begyndt at arbejde med dokumentation i forbindelse med læreplanerne og har en mere pragmatisk og delvist kritisk holdning til dette tiltag. Jeg udvælger altså disse to institutioner, fordi jeg tænker, de kan gøre det muligt for mig at se en forskel i, hvorledes der arbejdes med dokumentation, og dermed på hvilke måder daginstitutionel hverdag indrettes i relation til dokumentationskravet. Jeg vender tilbage til min analytiske brug (eller manglende brug) af disse forskelle.

Jeg opholder mig tre til fire dage i hver af de tre institutioner til at starte med. Den første dag starter med at jeg (i fællesskab med Peter Ø. Andersen jf. note 45) interviewer lederen, samt med at blive vist rundt og præsenteret. Herefter følger jeg på skift en udpeget pædagog med min blok og min pen. Som en måde at sortere indtryk på, og dermed ikke gøre mig ambitioner om at fange det hele, vælger jeg at følge en bestemt pædagog hele dagen og bruge et kvarter til 20 minutter på afsluttende at stille spørgsmål til ting, jeg har undret mig over, eller spørge til hendes forståelser af forskellige aspekter, jeg har observeret. For ikke at forveksle dette med de tidligere udførte interview kalder jeg dette for ”samtaler”. Denne strategi med at følge en pædagog holder jeg fast i gennem min anden og tredje observationsrunde. Jeg slipper den dog enkelte dage til sidst for at placere mig mere permanent på badeværelset, som jeg ellers har haft svært ved at observere i, da min ”forfølgelse” til dette lille rum virker forstyrrende og påtrængende. Nogle pædagoger følger jeg kun en enkelt dag, mens der er andre, som jeg er sammen med adskillige dage. Til at starte med tildeles jeg en pædagog ud fra kriterier og procedurer, der er skjult for mig. Jeg får senere fortalt, at der i en af institutionerne kun var to pædagoger, der havde lyst til at stille op, og at lederen i en anden institution var rundt at spørge bestemte (gode) pædagoger, om de ville. I selvsamme institution får jeg dog senere carte blanche fra lederen til selv at spørge og lave aftaler, med hvem jeg vil, ud fra personaleskemaet, jeg får udleveret. Mit valg af pædagoger er ganske pragmatisk og drejer sig først og fremmest om deres accept og efter første runde observationer deres mødetid og opgaver (jeg

ønsker således at gøre observationer på tværs af morgenåbning, lukning, emneuger, evalueringsmøder). I alt ender jeg med at have fulgt 13 forskellige pædagoger i de tre institutioner.

Den første observationsrunde udføres som sagt i juni. Jeg har forinden udarbejdet et arbejdspapir, hvori jeg optegner en række overordnede fokuspunkter og gør mig overvejelser om egen status som observatør. Det er aftalt, at jeg deltager i institutionens hverdag med et minimum af aktiv involvering. Jeg tager ikke selv initiativ til fejning, højtlesning etc., men hjælper med regnbukserne, hvis barnet spørger eller pædagogen beder om det. Det ligger endvidere i valget om at følge én pædagog, at min placering ikke er afhængig af et bestemt rum, men knyttet til den udvalgte pædagoes bevægelser og ophold. Undervejs oparbejder jeg typisk en form for koordinering med ”min” pædagog, hvor hun melder, når hun skal på toilettet, tage en samtale med en forælder eller andet, jeg ikke skal være en del af. Min forfølgelse er altså ikke konsekvent, således følger jeg sjældent med, hvis pædagogen skal ud med madvognen eller sige en besked til en pædagog på en anden stue, men bibeholder her min siddende stilling ved et bord eller på en stol trukket lidt væk fra begivenhedernes centrum. Trods mine optegnede fokuspunkter synes jeg i min første observationsrunde at have haft besværligheder med at få hold om, hvad det egentlig er, jeg studerer og vil studere. Implicit har min analytiske konstruktion af oversættelse stadig haft liv, og jeg har tumlet med at ville fange en ændring eller en påvirkning i forbindelse med læreplanstillet, hvilket er empirisk umuligt, eftersom jeg netop ikke har et ”før” at forholde mig til. Efter at have udskrevet mine observationsnoter fra første runde, konkretiserer jeg således min ambition om at studere styring i daginstitutioner til tre forskellige inddelinger eller fokuseringer og begynder at arbejde med forskellige kategoriseringer af måder at forholde sig til børn på som pædagog og de forskellige måder, barn i den forbindelse gøres til styringsobjekt.

Min anden observationsrunde forløber i september-oktober 2007. Jeg arbejder her stadig med at følge en udvalgt pædagog og afprøver endvidere en yderligere skærpelse af fokus, nemlig på skift af dage at fokusere på henholdsvis blikretning og kropslige bevægelser/mimik hos ”min” pædagog. Observationsteknisk arbejder jeg således med en opdeling i mine noter, hvor der i én kolonne registreres bevægelse, tale og personer i rum (som et overordnet hovedspor), mens der i den anden arbejdes med blikkets retning eller mimikken/kropslige bevægelser i relation til disse andre dimensioner. Jeg søger endvidere at gøre brug af et skel mellem egne fortolkninger, vurderinger og indslag a la ”hvad skete der her, hvorfor fornemmer jeg, der er noget på spil i diskussionen om de regnbukser?” og registreringer såsom ”pegefinger op, rynker panden, hæver stemmen” (jf. Øland

and Andersen 2003:51). Min ambition i denne observationstekniske skærpelse er at søge at få hold om de mikrofysiske udspil og indspil, hvorigennem meningsfuldhed oparbejdes. Dvs. frem for at søge at forstå meningen gennem indlevelse, så i stedet fremlæse den gennem de konkrete komponenter, ord, blikretning og bevægelser, der skaber orden⁴⁶.

Efter den anden observationsrunde bearbejder jeg udkommet af mit observationstekniske fokus: særligt min opmærksomhed mod kropslige føringer, tætvedheder mv. og måder, hvorpå opmærksomhed rettes og er til stede som forskellige fastholdelser i og af børn i rum. Herunder den måde, hvorpå pædagoger indgår i et samspil og overtager, understøtter og bryder med hinandens fastholdelser. Det observationstekniske fokus synes således at gøre det muligt at fange nogle fastholder i og af samtidigheden. En ”fangst”, der senere analytisk sættes på plads gennem formuleringen om hverdag som pærevælling. Samtidig med denne åbning synes min observationstekniske fokusering imidlertid også at have medført et væsentligt tab af de talemæssige udsving. Jeg vælger derfor at bibeholde mit fokus på blik og mimik, men afprøve, om jeg kan få lov at sætte en lydoptager og mikrofon på den pædagog, jeg følger, for på denne måde at kunne rekonstruere denne talemæssige dimension i relation til mine nedskrevne observationer (konkret som to kolonner, hvor jeg fikserer bestemt mimik eller kropsligt udsving til et bestemt ord eller sætning, som jeg noterer i anden kolonne). Ud over at bearbejde mit observationstekniske fokus, gør jeg mig endvidere overvejelser om mine analytiske kategoriseringer: Skærpelsen af fokus på de mikrofysiske detaljer betyder, at jeg begynder at gå op i, hvilke kategoriale dele af barnet, der rettes opmærksomhed mod (via blik eller håndspålægning etc.). Dvs. at jeg arbejder videre med mine analytiske kategoriseringer af, hvorledes barn gøres til styringsobjekt, men forfølger denne ved at se på, hvilke dele af barn styringen retter sig mod.

Min tredje og sidste observationsrunde forløber fra november til start december 2007 og slutter mod hensigten, inden de sidste observationer er i hus⁴⁷. I min sidste observationsrunde når jeg dermed ikke at observere så righoldigt i Børnehuset, hvilket betyder, at mine analytiske elaboreringer over forskellene i de to forskellige cases svækkes og således i mindre grad bliver en del af mine

⁴⁶ Jeg arbejder på dette tidspunkt med et noget upræcist begreb om orden, der implicit trækker store veksler på Erving Goffmans forståelse af situationel ordensopbygning, hvorigennem personer gør krav på og tildeles et ansigt (jf. Goffman 1959, 1997). Det er omfortolkningen af dette ordensbegreb som måder at ordne på i en ANT-forstand, jeg senere gør brug af.

⁴⁷ Midt i december bliver jeg således sygemeldt i forbindelse med min graviditet og vender først tilbage efter min barselsperiode.

diskussioner i afhandlingen (jf. kapitel 9). Det betyder endvidere, at udskriften af mine lydoptagelser og observationsnoter først finder sted længe efter mine dage i felten. Lydoptagelserne synes i den forbindelse at have den gevinst, at de så at sige sætter mig tilbage i mine observationer, idet jeg igen begynder at arbejde med en analytisk bearbejdning heraf.

Min status som observatør, på tværs af mine tre observationsrunder, kan kategoriseres som ikke-deltagende eller total observation (Cohen and Manion 1994:108ff; Krogstrup and Kristiansen 1999:101ff) i betydningen, at jeg var kendt netop som 'observatøren' eller 'forskeren' etableret gennem min sammenbinding med blokken og pennen, ofte siddende på en stol trukket lidt væk fra børn og pædagoger. Jeg har valgt denne rolle, fordi jeg vurderer, at jeg ved at deltage vil blive fanget i meningsfuldheden, optaget af de børn, der henvender sig, ting, der skal gøres, og derved have for svært ved at fange de processer og indspil, der går ind i etableringen af, hvad der meningsfuldt kan gøres. Min rolle brydes imidlertid delvist undervejs. Når vi eksempelvis skal på tur, tvinges jeg væk fra blokken og pennen, som er svær at gå og stå med. Jeg har pludselig tomme hænder, ingen plads at sidde på og ingen legitim beskæftigelse. Jeg noterer mig gentagne gange, at jeg oplever disse situationer som stærkt ubehagelige, og jeg ender som regel med at tage imod en barnehånd (i konkret og overført betydning), der kan hjælpe mig til at få en plads. Når jeg på denne måde går ud af min blok-pen-stol-sammenbinding, sker der noget. I forhold til børnene synes jeg pludselig at blive tilgængelig som 'voksen', dvs. en, man kan appellere til, hvis der sker noget uretfærdigt, eller hvis man skal have hjælp, eller en, som man kan spørge om forskellige ting. Så længe jeg er låst til blok og pen og ikke laver udsving, synes jeg at indgå på linje med passive praktikanter eller vikarer, der bare sidder, og som man således kan slås, drille hinanden og råbe højt foran, og hvor man må finde hjælp andet sted, hvis man vil have noget ordnet⁴⁸. Som ikke-deltagende forsker synes jeg dermed primært at være en instans, der er knyttet til eller tilgængelig i forhold til de voksne. Eksempelvis mødes jeg med et kort blik og en drengestemme, der siger "Hanne er derinde" (Hanne er den pædagog, jeg har fulgt dagen før), når jeg ankommer til institutionen (på linje med udpegelser af min datter, når jeg henter hende i vuggestuen). Senere dukker disse forskellige former for sammenbindinger til artefakter, børn, pædagoger og forskellige hændelser op i forhold til mine analytiske overvejelser omkring mobiliseringen af pædagog (jf. kapitel 6). Min rolle i forhold til de konkrete pædagoger er på den ene side small-talkende, jokende,

⁴⁸ Eksempelvis udspiller der sig en episode i Børnehuset, hvor to piger bliver irriterede over to drenge tilråb. Den ene pige, der netop er kommet, ser appellerende (og undrende) på mig, mens den anden, der har været i rum med mig hele morgenen, går direkte ud i garderoben for at finde en, der kan hjælpe.

grinede og med udvekslinger af morgenens besværligheder eller andre trivialiteter – jo bedre jeg kender dem, jo flere af disse udvekslinger og grin gør sig gældende. På den anden side er min tilstedeværelse (lige gyldigt hvor godt jeg kender dem) etableret eller mobiliseret som en vurderende instans. Dette mener jeg kommer til udtryk hos flere af de pædagoger, jeg følger, når de eksempelvis giver udtryk for, at de har været nervøse eller spændte op til min kommen, at de har glædet sig til, at jeg skulle se, hvor dejligt børnene har det, eller at de var glade, fordi de oplevede, at på en helt normal dag var de jo pædagogiske. Jeg fungerer som vurderende instans, hvad enten jeg vil det eller ej. Mere specifikt kan man forstå min skrivende aktivitet, min tilknytning til en forskningsinstitution og et projekt, der omtales som ”noget om læreplaner”, som en sammenbinding, der fungerer eller har betydning på linje med dét, jeg egentlig er der for at undersøge, nemlig arbejdet med dokumentation. Som jeg vender tilbage til (jf. afsnit 8.3), gøres jeg på linje med kameraet. Der er projekter eller dage, jeg inviteres til at se, fordi de vurderes at være relevante for mig, der er episoder, jeg undervejs udpeges til at skulle lægge mærke til, eller der er forhold og indsatser, jeg fortælles om, og som jeg således skal have beskrivelser knyttet til. Jeg begynder at arbejde med dette i forhold til samtalerne med pædagogerne, når dagen er slut. Jeg spørger her eksplicit til, hvad de synes, det var vigtigt, at jeg så, hvad de ville lægge mærke til, hvis de var mig, etc. Derudover spørger jeg til forskellige konkrete episoder eller udtryk, jeg er stødt på, jeg undrer mig over mv. Samtalerne bruges på denne måde som en indgang til at forstå en meningsfuldhed – ikke som et dybdemæssigt fænomen knyttet til subjektet, men netop som rationaliseringer, der fungerer i og med de indretninger, handlingskæder, tiltag mv., jeg har observeret, og som jeg således bruger til at indkredse måder, hvorpå der meningsfuldt kan ordnes.

Bevægelser igennem mit materiale

Da jeg vender tilbage til mit materiale: Mine udskrevne noter, arbejdspapirer, optegnelser af rum, billeder af indretning, interview med ledere, bøger med forskelligt dokumentationsmateriale fra institutionerne, samtaler med pædagoger på bånd og lydoptagelser samt endnu ikke udskrevne noter af dage i Rumlehytten og Børnehuset, starter jeg ved lydoptagelserne og de ikke udskrevne noter og begiver mig herfra (oplevelsesmæssigt) tilbage ind i felten en gang til. I denne bearbejdning af mit empiriske materiale søger jeg i første omgang at lægge tidligere arbejdspapirer til side og blive i mit materiale ud fra det ANT-perspektiv, der nu i højere grad er faldet på plads for mig. I sommeren 2009 deltager jeg således i et ph.d.-kursus omkring brugen af ANT med Estrid Sørensen, Alan Prout og Helen Verran samt en mængde af forskellige ph.d.-projekter om alt fra arbejdsgange i SKAT til arbejdsulykker blandt kokke. Jeg har inden mit feltarbejde arbejdet mig lidt ind i dette perspektiv,

hvilket retrospektivt primært kan ses i min opmærksomhed omkring forskellige artefakter (protokollen, kasserne med skiftetøj, stolene, sutskoene osv.) og de sammenbindinger, de indgår i. Jeg tænker imidlertid brugen af mit ANT-perspektiv som en måde analytisk at konstruere dokumentationsteknologien som et artefakt, jeg følger og studerer. På et tidspunkt under ph.d.-kurset siger Helen Verran noget om mit projekt, som jeg slår hen som en alt for vidtfavnende brug af ANT-perspektivet. Hun siger, at det handler om at starte med at spørge sig selv, hvad der egentlig går ind i det at være pædagog. Hvad vil pædagog sige som konkret, observeret, empirisk fænomen – hvad gør pædagog? Umiddelbart giver dette ingen genklang hos mig. På det tidspunkt, hvor jeg igen sidder i mit materiale – i lange sekvenser af pædagoger, der går lidt, siger lidt, biler, klodser, der vælter, børn, der græder, protokol, der tjekkes – begynder jeg imidlertid at tænke over dette spørgsmål igen: Hvordan jeg kan forstå dette rod og ikke mindst blive i dette rod? En pædagogs formulering om dagen som ”pærevælling” bliver i den forbindelse en anledning til at betragte materialet på ny, stille spørgsmål igen. Nu spørgsmål, der drejer sig om, hvorledes jeg kan forstå pædagog – ikke som den analytiske eller begrebsmæssige størrelse, jeg har frasagt mig, men netop som empirisk (overflade)fænomen analyseret i sin fremtræden. Det, jeg kalder at analysere pædagog som hverdagsbegivenhed (jf. afsnit 2.5). I kapitel 6 ”En indgang gennem pærevællingen – om pædagogen som mobiliseret enhed i en sammenbinding af elementer” er det denne analytiske re-tænkning, der er på spil. Jeg mener, at der i denne re-tænkning sker et endeligt brud med den nedsivingsmodel, jeg egentlig for længst har gjort op med. Ved at opgive at følge dokumentationsteknologien som et artefakt og i stedet se på, hvorledes dokumentation gøres som en blandt flere mulige måder at ordne på, hvori pædagog stabiliseres og mobiliseres, opgiver jeg således en forfølgelse af dokumentationskravets fortolkning og leder i stedet efter, hvad dokumentation bliver i den daginstitutionelle mikrofysik. Jeg går helt konkret tilbage og ser på de gange, jeg har noteret mig, at der tages billeder, beskrives eller andet, der omtales som dokumentation. Forholdet mellem dokumentationsteknologien (som black-boxet stilladsering af rationaliteter), fremlæst i første analysedel, og dokumentation som teknologisk arrangement bliver dét, jeg etablerer en forbindelse imellem (jf. kapitel 9), frem for dét, jeg søger at forfølge og vurdere hinanden i forhold til. I kapitlet ”En indgang gennem pærevællingen – om pædagogen som mobiliseret enhed i en sammenbinding af elementer” gør jeg på denne måde brug af mit materiale, min egen rolle heri og de konkrete observationstekniske greb, jeg har foretaget, til at vise min analytiske rammesætning af pædagog og dermed min analytiske fremlæsning af materialet.

De analytiske kategoriseringer, jeg undervejs i feltarbejdet har oparbejdet gennem mine fokuseringer i forhold til at indfange styring, ombearbejder jeg nu via en genlæsning af mit materiale som pærevælling. I kapitel 7 ”At rette på børn – om etablering af børns rettethed” skærer jeg således i pærevællingen via en operationalisering af styring som måder, hvorpå der etableres retning, retningsskifte eller retningens ophør hos børn. En operationalisering, jeg begyndte at arbejde med i anden observationsrunde. Det er dette, jeg ender med at kategorisere som styringsteknikker. Helt konkret gennemgår jeg flere gange mit materiale med forskellige farvesedler, hvori hver farve står for noget forskelligt. Enkelte kategorier går i bearbejdningsfasen over i direkte analytiske kategorier. Eksempelvis gør jeg brug af farven lilla til dét, jeg kalder dirigerende styring (jf. afsnit 7.1), der udbygges, omdefineres, forfines undervejs, men forbliver en kategori. Kategoriseringen af de inviterende styringsteknikker (afsnit 7.2) dukker derimod først op som kategori ved anden eller tredje gennemlæsning, hvor min kategorisering af noget som ”facilitering” (blå farvekategori) ikke synes at kunne holde, men dækker over for forskellige henvendelser til dele af barnet (forskellige elementer, styringen retter sig mod), og jeg begynder at arbejde med henholdsvis inviterende og forløsende styringsteknikker. Min observationstekniske opmærksomhed omkring de dele af barnet, som opmærksomheden rettes mod, de kropslige førsler, tætved-heder etc., bliver altså her brugt som en teknisk skæring, der medfører en analytisk oparbejdelse og omorganisering af kategorier.

Ud over oparbejdelsen og omorganiseringen af styringstekniske kategorier gør jeg i min gennemgang af materialet brug af andre former for markeringer. Jeg skærer i pærevællingen ved at gennemgå mit materiale i relation til fremhævelser eller irettesættelser (af børn, forhold, artefakter, handlinger). Markeringer, som jeg mener at kunne bruge til at indkredse forskellige former for ordningsbestræbelser, hvori forskellige kriterier for det fornuftige og forkerte gør sig gældende. Derudover gør jeg brug af gule sedler til at markere forhold, der dukker op gentagne gange, som jeg ikke kan få til at passe ind, og som jeg ikke ved, hvad jeg skal gøre ved. Børn, der græder, er eksempel på sådan en gul seddel, der dukker op igen og igen, og som jeg således vender tilbage til (som steder i mine observationsnoter) for at se, hvad der sker, når børn græder (med barnet, pædagogen, artefakterne omkring det)⁴⁹. I det sidste analysekapitel ”At ordne hverdagen – om viden-styrings-forbindelser i dagligdagens registreringer og indretninger” er det flere af disse typer

⁴⁹ Helt konkret viser det sig ved dette eksempel, at der (fritaget mine egne oplevelser af, at det er synd for dette barn) sker de samme former for sammenbindinger og fastholdelser af samtidigheden som ved andre former for lydudsving (råb, høj kalden, børn, der skændes), hvilket betyder, at jeg begynder at beskæftige mig med gråd på linje hermed.

af markeringer – der veksler mellem at være farvekodede markeringer, beskrevne tematikker på min opslagstavle, nye farvekodede markeringer – som på et eller andet tidspunkt falder på plads. Helt konkret bliver det den orange farve (der udgør en markering, som igen leder tilbage til min anden observationsrundes inddeling af forskellige måder at aflæse styring på), der bliver afgørende. Orange markerer, at der foregår en vidensregistrering. Ved at kigge frem og tilbage i disse vidensregistreringer begynder jeg at overveje, om disse kan læses i sammenhæng med de forskellige fremhævelser og irettesættelser, jeg har markeret i mit materiale. Og om jeg således kan udlæse forskellige måder at ordne på igennem de kategoriale fremskrivninger, der er på spil i de forskellige former for vidensregistreringer. Dvs. om jeg kan bruge disse vidensregistreringer som en indgang til at eksponere konkret opererende viden-styrings-forbindelser, jeg igen fremlæser som forskellige måder at ordne på. Dét, jeg undervejs i mine bevægelser i felten har arbejdet med som forskellige fastholdelser af børn i rum og måder, hvorpå pædagoger spiller ind i – understøtter og bryder med – hinandens fastholdelser, begynder jeg nu at tematisere som forskellige former for stabiliseringer og mobiliseringer af pædagogen. Dvs. forskellige måder at ordne på, hvorigennem pædagog gør og gøres. Jeg bevæger mig på denne måde ind på forskellige translationer af pædagog, og heri hvorledes pædagog gøres i relation til dokumentation samt i forhold til andre former for vidensregistreringer.

3.5. Opsamling

Opsamlende kan man forstå afhandlingens analytiske bevægelser og materiale – fastgjort til de enkelte kapitler – som følger:

Kapitel 4: Kompositionen af den faglige pædagog

Analytiske bestemmelser	Fokuseringer	Materiale
Dokumentationsteknologi: den forbindelse mellem viden og styring, der er på spil i kravet om dokumentation i læreplanstillet. En forbindelse, der undersøges i relation til den indretning af pædagogisk faglighed, der her opererer og teknificeres.	Fokus på kravet om dokumentation som måde at vide på – hvad skal vides, hvordan skal der vides, hvorfor skal der vides, og på hvilke måder er dette forbundet med at styre?	Arkiv: officielle dokumenter produceret inden for de to første år efter lovens i krafttrædelse, kvalitative interview med otte pædagoger fra tre forskellige institutioner.
Etableringer af subjekt/objekt: konstitueringen af fænomener som pædagog og barn som objekter og subjekter for viden og	Optaget af sammenhæftninger (forbindelser/relationer) og opdelinger (modsætnings- og forskelsetableringer). Mellem komponenter, dvs.	

<p>styring.</p> <p>Måder der rationaliseres på: Udsagn, opfordringer, begrundelser analyseres i relation til måder, hvorpå der dannes tråde af fornuft.</p> <p>Problematisering: Leder efter formulering af bekymringer, udfordringer, problemer, i relation til hvilke læreplanstiltaget og kravet om dokumentation bliver et svar.</p> <p>Komposition: den konkrete indretning af den faglige pædagog. Og de grænsedragninger (ydersider), der etablerer denne komposition i sin positivitet, dvs. gennem andre mulige kompositioner.</p>	<p>klassifikationer, kategoriseringer, begreber, forhold, hvorigennem fænomener træder frem (indrettes og komponeres).</p>	
---	--	--

Kapitel 5: Historiske nedslag – optrevlingen af dokumentationsteknologiens stilladsering

Analytiske bestemmelser	Fokuseringer	Materiale
<p>Stilladsering: de multiple tråde, der hæfter sig sammen i dokumentationsteknologien og dens komposition af den faglige pædagog, dvs. de historiske forbindelser mellem viden og styring, der etablerer kravet om dokumentation som en fornuftig måde at styre daginstitutionsområdet på.</p> <p>Problematisering: De selvfølgeiggjorte bekymringer, svar, udfordringer, nødvendigheder, der er fremanalyseret i kompositionen af den faglige pædagog, analyseres nu gennem nedslag i tid, dvs. som hændelser, hvor denne måde at bekymre sig, formulere svar etc. har et fremspring – altså tematiseres.</p>	<p>På baggrund af punkt i nutiden søges efter, hvad der synes at være temaer for diskussion, bekymring mv., i relation til hvilke forslag bliver fremlagt, institutioner indrettet, tiltag iværksat.</p> <p>Fokus på ambitioner om og tiltag i forhold til at vide og styre: etableringer af vidensfelter, procedurer for videnskabelige fremgangsmåder, videns rolle i forhold til at styre, styringsmæssige praktikker mv. Fokus på, hvad og hvordan der skal vides og styres.</p> <p>Optaget af de opdelinger og sammenhæftninger, der indgår i disse viden-styrings-forbindelser, og måden, disse opererer gennem forskellige vidensfelter – institutionaliseringer og praktikker.</p>	<p>Analyser, historiske udredninger og beskrivelser inden for og i relation til forvaltningshistorie, nyere styringstendenser, velfærdsstatens udvikling, komparativ pædagogik og dens historie, daginstitutions- og barndomshistorie.</p>

<p>Figur: fremlæsning af træk eller skelet i problematiseringens rationaliseringsformer. Træk, der reproducere og transformeres i nye figurationer.</p> <p>Praktikker: fremlæsning af herskende måder at tilrettelægge, foreskrive og organisere på i relation til bestemte subjekter/objekter.</p>		
---	--	--

Kapitel 6: En indgang gennem pærevællingen – om pædagogen som mobiliseret enhed i en sammenbinding af elementer

Analytiske bestemmelser	Fokuseringer	Materiale
<p>Forstå materialet som pærevælling, dvs. som et sammensurium af samtidige elementer, der knytter an til og bindes ind i at gøres som pædagog.</p> <p>Etablering af pædagogen som hverdagsbegivenhed: som specifikt fænomen, der konstitueres i sine multiple forbindelser, dvs. som en enhed der stabiliseres og mobiliseres gennem forskellige sammenbindinger.</p> <p>Forstå pædagogen som en, der agerer og gives agens igennem en række fastholdelser i og af pærevællingen, der kan forstås som måder at ordne på.</p>	<p>Anti-topografisk læsning: kigge på observationsmaterialet ud fra de artefakter, taler, spørgsmål, bevægelser i rum, børn, stemmer, møbler mv., der er at finde, og som på denne måde kan siges at udgøre en pærevælling.</p> <p>Forfølge pædagogens blik, tale, gestik, kropslige udsving, som en måde at analysere de sammenbindinger, hun gør og gøres igennem.</p>	<p>Feltarbejde: Observationsnoter, båndoptagelser, samtaler med pædagoger, optegnelser og fotografier af rum.</p>

Kapitel 7: At rette på børn – om etablering af børns rettethed

Analytiske bestemmelser	Fokuseringer	Materiale
<p>Styringsteknikker: momentvise og sekventielle handlingskæder, hvorigennem der handles på barnet som styringsobjekt.</p>	<p>Styring operationaliseres til et spørgsmål om retning: Dette indebærer at lede efter måder, hvorpå der etableres retning, retningsskifte eller retningens ophør</p>	<p>Feltarbejde: observationsnoter, båndoptagelser, samtaler med pædagoger,</p>

<p>Forskellige former for styringsteknikker forstås som specifikke former for sammenbindinger mellem elementer. Det styringstekniske må altså forstås som karakteren af forbindelsen – dvs. den form, hvorigennem sammenbinding skabes, og den form for retningsetablering, der derved mobiliseres.</p> <p>Barnet som styringsobjekt optrevles som elementer (af lydudsving, fornuft, lyst mv.), der bindes sammen med andre elementer (sko, glas, puslespil) og dermed handles på.</p>	<p>hos børn.</p> <p>Fremlæser styringsteknikker som etableringen af sammenbindinger ved at se på, hvilke handlinger, spørgsmål, føringer, artefakter mv. der tages i brug i forskellige momenter, og måder, hvorpå dette etablerer børns retning.</p> <p>Optaget af, hvilke kategorier af barnet der handles på – hvilke elementer der appelleres til eller forudsættes i mobiliseringen af retning, og som således gøres til objekt for styring.</p>	<p>optegnelser og fotografier af rum.</p>
---	---	---

Kapitel 8: At ordne hverdagen – om viden-styrings-forbindelser i dagligdagens registreringer og indretninger

Analytiske bestemmelser	Fokuseringer	Materiale
<p>Teknologisk arrangement: En udlæst forbindelse mellem de indretninger, der er på spil i dagligdagens vidensregistreringer og de indretninger af hverdag, der skabes gennem forskellige styringstekniske overlap.</p> <p>Måder at ordne på: forskellige fastholdelser i og af pærevællingen, hvorigennem der vides og styres børn; og hvorigennem hverdagens elementer (herunder barn og pædagog) translateres på forskellig vis.</p> <p>Ordningsagens: måden pædagogen træder frem på – gør og gøres – i sin relationelle sammenbinding, dvs. den agens, der kan ses i de forskellige måder at ordne på.</p>	<p>Indgang tages gennem produktionen af viden, forstået som skriftliggjorte tilbagevendende registreringer: Hvad er objektet for viden? Hvilke kategoriseringer, opdelinger og sammenbindinger er på spil?</p> <p>Hvad skal være stabiliseret og mobiliseret for at kunne lave denne vidensregistrering – hvilke stabiliseringer og mobiliseringer producerer den? Hvilke styringsteknikker tages i brug i relation til disse måder at vide på?</p> <p>Hvad gør pædagogen ordnende – hvilke elementer og sammenbindinger er på spil, for at hun kan træde frem som handlende?</p>	<p>Feltarbejde: Observationsnoter, båndoptagelser, samtaler med pædagoger, optegnelser og fotografier af rum, interview med leder af institution, forskelligt skriftligt materiale og billedmateriale såsom skemaer, husets bog, læreplaner mv.</p>

DEL II

4. Kompositionen af den faglige pædagog

Dette kapitel udgør den første analytiske bevægelse ind i reformen som begivenhed, dvs. som en hændelse, der må forstås i såvel sin singularitet som multiplicitet (jf. afsnit 2.2). Nærværende kapitel tager sin indgang gennem singulariteten, dvs. jeg analyserer her reformen om pædagogiske læreplaner og dens krav om dokumentation i sin specifikke og konkrete fremtræden. Jeg udfolder det governmentale blik ved at analysere kravet om dokumentation som en specifik forbindelse mellem viden og styring, der producerer eller indretter pædagogisk faglighed på en bestemt måde. Det er denne indretning, jeg kalder kompositionen af den faglige pædagog. Jeg søger herved at understrege min tilgang til pædagogisk faglighed som et fænomen analyseret gennem de komponenter (forhold, kategorier, klassifikationer), der i de konkrete spredninger og opdelinger (måder der skabes sammenhæftninger og forskelle) etablerer, hvad der i denne forbindelse mellem viden og styring kan forstås som en faglig pædagog. Gennem fokus på de måder, der i læreplanstiltaget rationaliseres på, gør jeg altså selve reformen til udgangspunkt for en analyse af de indretninger, som bindes ind i kravet om dokumentation, og de etableringer af den faglige pædagog eller fagligt pædagogisk arbejde, der er på spil i denne måde at skabe fornuft på. Dette danner grobund for, at jeg i næste kapitel sætter fokus på de stilladser af rationaliseringsformer og praktikker, der som historiske forbindelser mellem viden og styring kan forstås som multiple tråde, hvorigennem dokumentationskravet muliggøres eller etableres en fornuftig måde at styre daginstitutionsområdet på. Dvs. de historiske mulighedsbetingelser, der er knyttet til den faglighedskomposition, jeg fremlæser i læreplanstiltaget.

Min overordnede læsestrategi på tværs af forskellige typer af dokumenter oparbejdes gennem problematiseringstermen, dvs. jeg anskuer den faglige pædagog som et fænomen indvævet i reformen som begivenhed, og heri som noget, der træder frem gennem de udfordringer, bekymringer mv., som reformen og dens krav om dokumentation formuleres som et svar i forhold til. Jeg er i den forbindelse optaget af de spredninger og opdelinger, der opererer eller sættes i spil gennem disse bekymringer, udfordringer, svar mv. Dvs. de etableringer af forskelle eller modsætninger samt sammenhæftninger imellem begreber, forhold, kategorier, klassifikationer, der danner fornuft eller rationalitet. Jeg taler om forskelle både i betydningen modsætning (dvs. det, der konstituerer en bestemt klasse af komponenter i sin positivitet ved at pege på, hvad det ikke er. Det, man kan kalde negationen eller klasens yderside) og som forskelle, der giver mening til den specifikke sammenhæftning af komponenter, uden at fungere som negation. Jeg søger på denne

måde at fremanalysere tråde af fornuft, dvs. de forbindelser, der etableres, og de måder dette fastholder eller giver mening til, hvad en faglig pædagog vil sige. Jeg arbejder i den forbindelse med, hvad jeg vil kalde terminologiske katalysatorer, dvs. jeg slår ned på vendinger eller begreber, der synes at stå centralt (henvises ofte til), og som på den ene side synes at stå vældig klart, som umiddelbart ressonerbare, mens de på den anden side synes at trække på flere samtidige betydninger. ”Livet” eller forskellige referencer til ”det hele menneske”, at være ”hele vejen rundt” mv. udgør sådanne vendinger, som jeg bruger som katalysator for at se de forbindelser, der er på spil. Dvs. jeg forsøger, at se de på de sammenhænge, sådanne vendinger indgår i, og hvad de i disse forskellige sammenhænge binder sammen. Mine forantagelser eller fikspunkter i forhold til disse læsestrategier er en optagethed af, hvad der binder sig til størrelsen pædagog – hvad er hendes opgaver, og hvorledes skal de udføres? Og i forbindelse hermed: Hvad udgør barnet, og hvorledes bør der handles i forhold til dette objekt?

Analysen er bygget op således, at jeg starter med at forfølge de komponenter, der binder sig til den empiriske kategori faglighed, herefter dem, der binder sig til det faglige objekt (barnet), og dernæst de sammenhæftninger, der relaterer dette til faglighedens værdi talt ind i en samfundsmæssig sammenhæng. Jeg forfølger herefter de klassifikationer og kategorier, der på forskellig vis udgrænses fra fagligt pædagogisk arbejde, og som dermed er med til at konstituere den faglige pædagog i sin positivitet. Jeg optegner på denne måde de første skitser til de indhegninger og udgrænsninger, der sættes i spil med dokumentationsteknologien. Hvor de forskellige typer dokumenter i de første afsnit fylder lige meget, så er det i relation til udgrænsningerne primært interviewene, jeg kan bruge til at fremlæse disse udgrænsninger eller andre typer af kompositioner. Pointen i at forfølge en række forskellige komponenter, der hos de interviewede (men også flere steder i rapporter, håndbøger mv.) modstilles faglighed eller de komponenter, denne faglighed bindes op på, er at forfølge det flerfacetterede i reformen som begivenhed. Der sker netop ikke alene en fremskrivning af noget, men en omrokering eller nystabilisering, hvorigennem noget gøres til andet eller ekskluderes fra faglighedskompositionen.

Gennem de tre første afsnit fremanalyserer jeg samtidig det, jeg forstår som tre centrale problematiseringer, der så at sige fremkalder den specifikke komposition af den faglige pædagog, og som derved udpeges til videre analyse i næste kapitel. Tre problematiseringer, der er på spil i læreplansreformen og dens dokumentationskrav, og som jeg således slår ned på i relation til forskellige vidensfelter og praktikker, der former dem og de omorganiseringer og sammenfletninger

af figurer, der etablerer rationaliteter, og på denne måde fastsætter den faglige pædagog som objekt/subjekt for viden og styring.

4.1. Indkredsninger i konstitueringen af den faglige pædagog – opkomsten af den analytiske metode

”Med loven om pædagogiske læreplaner i dagtilbud for børn er der etableret et krav om dels at skrive pædagogiske læreplaner, dels at dokumentere arbejdet med læring på måder, som understøtter det pædagogiske personales refleksioner og overvejelser over den pædagogiske hverdagspraksis. Loven lægger op til, at man ikke kun skriver en læreplan og reviderer den jævnligt. Der er også en forventning om, at arbejdet med den pædagogiske læreplan bruges til at udvikle det pædagogiske personales faglighed og den pædagogiske praksis. Der er med andre ord et ønske om, at pædagogisk personale indtager en mere og mere undersøgende holdning til egen praksis.” (Kjær and Olesen 2005: forord).

Citatet udgør forordet til den udarbejdede informationshåndbog om pædagogiske læreplaner, og illustrerer en hel central bevægelse i måden, hvorpå der rationaliseres i reformen: ”Faglighed” optræder i citatet som den konstans, der skal udvikles, samtidig med at denne faglighed netop fastsættes i relation til det, der skal udvikle den. Sagt anderledes, læreplanerne, og de beskrivende og dokumenterende udviklingsværktøjer, læreplanerne fremskriver, indgår i en helt konsekvent relation til faglighed:

”Dokumenterende arbejdsformer kan give faglig sikkerhed og stolthed.” (Mikkelsen et al. 2005:11).

”Det er ikke så indviklet. Det er til gengæld sundt for den faglige stolthed, at der bliver sat navn på det, der ikke før havde noget navn, men bare var selvfølgeligheder.” (MINFF 2004:8)

Disse værktøjer eller arbejdsprocessers bestemmelser af pædagogisk faglighed bliver på denne måde overlappende eller gensidigt konstituerende. At være faglig knyttes konsekvent (som det også sker i det indledende citat) til komponenterne ”dokumentation”, ”evaluering”, ”refleksion”, ”undersøgende”, og ”bevidsthed” (MINFF 2004:5,8; Mikkelsen et al. 2005:4,5,53,kap.10,11,12; Niras-konsulenterne et al. 2006:5; Kjær and Olesen 2005:7,25,43,53,63,76). At være faglig synes på denne måde at fastgøres eller stabiliseres gennem en relation til en række udviklingsværktøjer, der netop kredser om skabelsen eller produktionen af viden. Der opstår på denne måde en cirkulær forbindelse mellem de dokumenterende og evaluerende arbejdsformers videnskabelse (det undersøgende) og det at være en vidende (bevidst, reflekteret) pædagog, der i sin cirkularitet

konstituerer den faglige pædagog. Det krav om dokumentation, der ligger i læreplanstiltaget, må således forstås som et krav, der ikke alene skal opfyldes for at tilfredsstille forvaltningen som styrende instans, men som en arbejdsform, en måde at styre det daglige arbejde på og dermed styrke eller blive en faglig pædagog. Det er som sådan, læreplanstiltagets krav om dokumentation kan forstås som en viden-styrings-forbindelse: en etablering af et behov for viden, hvor produktionen af denne viden netop skal gøre det muligt at blive vidende som pædagog og dermed i stand til at styre eget arbejde. Der er altså tale om opsætning af en række procedurer, hvorigennem der skal skabes viden. Procedurer, der netop indebærer en bestemt indretning, hvori der kategoriseres, klassificeres, opdeles og skabes forbindelser, eller rettere produceres bestemte muligheder for at forstå, hvad fagligt pædagogisk arbejde vil sige. Det er som sådan, at man kan forstå læreplanernes krav om dokumentation som en dokumentationsteknologi – en social teknificering af en række kategorier, klassifikationer, opdelinger og forbindelser, der netop handler på pædagogen som vidensobjekt og – subjekt.

Forbindelserne mellem de vidensskabende eller dokumenterende arbejdsformer og det at være en vidende pædagog udfyldes af bestemte kategoriseringer og opdelinger, der således står centralt i fastgørelsen af, hvad det vil sige at være en faglig pædagog. En pædagog beskriver det at være faglig sådan her:

”... fordi man kan sagtens smide sådan nogle glasplader på bordet og så noget maling og så 1-2-3, så har vi nogle brune klatter på 27 (griner) glasplader. ”Er det det, vi vil?” ”Hvad er det, vi vil have, de skal opnå?”. Og så var der faktisk nogle rigtig/vi havde en RIGTIG god diskussion om, at hvad kunne målet være ved at præsentere dem for en glasplade. Og der var flere pædagoger, der havde rigtig mange gode ideer til, at ”den er gennemsigtig. Man kan vende den om, man kan kigge igennem den”, altså der var faktisk rigtig mange sådan ”AHA” spændende opdagelsesting. Og dernæst kunne vi jo så snakke om, at hvis vi så skal opnå det mål, at de siger ”aha”, og ”hvordan gør vi det så?” ”Hvad er det for noget maling, vi sætter frem?” ”Hvordan skal penslerne se ud? Skal de være tykke, skal de være tynde?”. Altså, man kan gå HELT i detaljer og diskutere HELT ned i petitesser, og SÅ bliver det fagligt, for så får det pludselig en mening med de glasplader.” (INT 11: 9)⁵⁰.

Man kan sige, at fagligheden i denne måde at rationalisere på hæfter sig til mentale operationer hos pædagogen, der antager en bestemt form. At reflektere, være bevidst og undersøgende handler om at kunne tænke sin praksis i termer af mål, midler og evaluering. Som pædagogen ovenfor

⁵⁰ Tegnforklaring til interviewcitater er som følger: / markerer, at respondenteren afbryder sig selv (reformulerer sætning eller starter på en ny), # markerer, at der tales oven i hinanden. [...] markerer, at jeg har klippet i interviewteksten, STORE bogstaver markerer, at der lægges vægt på det sagte.

illustrerer det (og som det fremtræder i det utal af praksiseksemples, der er til stede i de forskellige håndbøger), så handler det om at kunne oplyse eller gennemlyse sin egen praksis i forhold til at bære en bevidsthed om, hvad der er mål, delmål, midler mv. i de situationer, der udspiller sig. En faglig pædagog kan på denne vis indrette situationer eller føre bevis for, at der i situationer optræder mål, delmål mv. Som det hedder i lovteksten, så skal læreplaner:

"beskrive dagtilbuddets arbejde med mål for læring og indeholde overordnede pædagogiske beskrivelser af relevante mulige aktiviteter og metoder." (Socialministeren 2003:§8, stk.2).

Og som det understreges i Undervisningshåndbogen til implementering af læreplanerne, så er: "Kravet om målformulering [...] både et samfundsmæssigt krav og en nødvendighed for intern faglig udvikling." (Mikkelsen et al. 2005:6).

En pædagog udtrykker det således: "Altså så man lidt mere har nogle mål på øhh ... altså så man kan måle lidt på, fordi vi vil gerne have, at det skal være målbart, om de har lært noget, ik'. Og det er selvfølgelig også godt for os selv, altså at man så kan se "nå men så/det og det lykkedes, og det og det/hvorfor lykkedes det ikke?" (INT 15:7).

I bemærkningerne til loven hedder det: "Endvidere er det intentionen, at dagtilbuddets virksomhed bliver mere målrettet og synlig gennem arbejdet med pædagogiske læreplaner. Læreplanen vil således i hverdagen være dels et redskab for dagtilbuddets personale, idet den fx angiver mål, aktiviteter, succeskriterier for pædagogisk praksis og temaer for læring, og dels en måde at synliggøre dagtilbuddet på, idet det i højere grad bliver tydeligt for forældre, politikere, forvaltning og andre interesserede, hvilket pædagogisk arbejde, der foregår, og hvad målene er." (Socialministeren 2003: Bemærkninger, 4-5).

Jeg er her fremme ved formuleringer, der peger i retning af denne faglighedskomposition "nødvendighed" eller det, jeg vil kalde en problematisering, hvorigennem kravet om dokumentation og den komposition af faglighed, dette krav indebærer, træder frem. Det bevidst reflekterende og undersøgende arbejde gennem opsætning af mål, delmål, midler og evaluering, dvs. det fagligt pædagogiske arbejde, formuleres således indirekte i opposition til tidligere tiders mangel på synlighed og målrettethed. Eller man kan sige, at det "samfundsmæssige krav" eller den "gode" tilstand, der refereres tilbage til i citaterne, peger på målformulering som et svar på et problem, der netop leder tilbage til en mangeltilstand, hvor målspecificering, med alt hvad det indebærer, ikke var til stede. Det er på denne måde, jeg mener, at nærværende faglighedskomposition så at sige bringes til live i nogle forvaltningsmæssige styringspraktikker, hvor styrbarhed er synonymt med vidensskabende processer, der indebærer opsætning og synliggørelse af mål, midler, evaluering mv. Praktikker, der således bærer på – og er båret af – en mere omfattende problematisering vedrørende forvaltningen af den offentlige sektor. Jeg gør dermed denne problematisering til et væsentligt

historisk nedslagspunkt, der må udforskes for at forstå, hvad der gør en sådan faglighedskomposition mulig og genkendelig. Jeg kalder denne problematisering *Forvaltning af velfærdsstat* og udpeger den som en problematisering til videre forfølgelse.

I læreplanernes dokumentationsteknologi, synes en sådan problematisering at få et specifikt udtryk. Det mangelfulde, u-synlige, mål-løse (uoplyste) – det, man skal væk fra, og som således er med til at berettige reformen – fastsættes som ”fornemmelser” (Mikkelsen et al. 2005:12), ”holdninger og syns’ninger”(Poulsgaard:12), ”selvfølgeligheder” (MINFF 2004:8), eller som det typisk optræder i interviewene som ”bare” (INT 24:9,10; INT 11:9; INT 32:12; INT 23:8,10,13; INT 15:2,4; INT 26:3; INT 37:2). Man kan sige, at det tavse, personlighedsbårne, fornemmende og subjektive, bliver en karakteristik af den pædagog, der ikke formår at gøre sin praksis styrbar og dermed faglig. Lærerplanerne og deres krav om dokumentation og evaluering refereres således til som et internt ”styringsredskab” (Kjær and Olesen 2005:88; Mikkelsen et al. 2005:108), der skal være ”retningsgivende for de daglige aktiviteter” (MINFF 2005). Det, der mangler, og som dermed kan siges at karakterisere den faglige pædagog, finder på denne måde et pædagogisk styringsudtryk gennem begrebet didaktik:

”Didaktik kan defineres som systematisk planlægning og evaluering af det pædagogiske arbejde, hvor der arbejdes med sammenhængen mellem mål, midler og indhold.”
(Mikkelsen et al. 2005:6).

Og som det formuleres andet sted, så er det positive ved en sådan måde at arbejde på, at ”Det synliggør for dem selv, hvad de går og gør i dagligdagen. Det betyder, at man holder fast i fagligheden, så det ikke bare bliver børnepasning, men at der er en årsag og en bagtanke bag alt, hvad man gør,” (Kjær and Olesen 2005:54).

I denne måde at rationalisere, hvad der kan betragtes som mangelfuld pædagogisk praksis, og hvad der kan betragtes som fagligt pædagogisk arbejde, mener jeg, at der viser sig en helt specifik progressionstænkning. Dét, der karakteriserer ”bare”, ”fornemmelser” og ”selvfølgeligheder”, er dels deres subjektive karakter og dels deres rutinepræg og mangel på udvikling eller at flytte sig. Den faglige pædagog er derimod netop ”saglig” (Mikkelsen et al. 2005:13,106,107), idet hun objektivt kan føre bevis for (dokumentere) sine påstande, og hun står aldrig bevidsthedsmæssigt stille. Det subjektivt fornemmende indgår på denne måde i en modsætning til de objektive og rationelle vidensmetodikker, der igen angiver styringen og progressionen. Den faglige pædagog er på denne måde målfokuseret og i stand til at nedbryde enhver proces i relation til disse mål, og hvorvidt den flytter sig i henhold til planen. Hun har en tanke, der ligger før eller ud over selve nuet

i situationen og formår at bearbejde denne nutid i relation til fortids- og fremtidsforestillinger. En faglig pædagog er dermed en pædagog, der tager ”time-out” (Kjær and Olesen 2005:forord), dvs. stiller sig uden for praksis for at gennemlyse den – finde de bagvedliggende årsager, korrigere midler, mål mv. og herefter træde ind igen med denne bevidsthed. I denne måde at rationalisere på, er der for så vidt tale om en cirkelslutning: Der skal opstilles mål for at gøre praksis faglig, men praksis er samtidig fyldt med bagtanker eller mål, der således bare ligger der for at blive opstillet. Man kan sige, at faglighed her synes at tale sig ind i en helt klassisk og hierarkisk dualisme mellem teori og praksis eller hoved og krop, hvor kroppen er instrument for hovedet eller praksis lig udførelsen af teori. Dualismen finder imidlertid en ny form som en retrospektiv bevægelse, hvor teorien så at sige er begravet i praksis, men kræver objektive metodiske værktøjer til at blive frembragt og stillet på formel. I dokumentationsteknologien er der på denne måde indskrevet en progression, der ikke desto mindre operere med konstante forskydninger i sin linearitet.

At sikre sig som terminologisk katalysator

Termen ”at sikre”, som går igen i interviewene (INT 11:8,11; INT 23:6; INT 24:6; INT 15:2; INT 37:8) og står helt centralt i de officielle dokumenter, mener jeg i den forbindelse kan udpeges som en terminologisk katalysator, der binder denne tidsoperering til en bestemt rumopfattelse knyttet til barnet.

”Der er således allerede udført mange forskellige tiltag for at kvalificere dagtilbuddenes arbejde med læring, men hidtil har der ikke været nogen sikring af, at alle dagtilbud arbejder med læring på en systematisk, synlig og kvalificeret måde.” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 3).

”Det drejer sig i hvert fald om at tænke i systematik, beskrive sit læringssyn, sine mål i forhold til temaerne i loven, og hvordan man vil arbejde med hvert tema, så man sikrer, at der finder læringsprocesser sted.” (Kjær and Olesen 2005:28).

Sikring refererer altså til noget, der er ”systematisk”, ”synligt” og ”kvalificeret”. Eller jeg vil sige, at det ”at sikre” fungerer som en term, der knytter an til hele kæden af interne forbindelser mellem faglighed, bevidsthed, refleksion, udforskning, mål, middel, evaluering. ”At sikre” opererer på denne måde med, hvad jeg vil kalde en stykvis lineær tidslogik, hvori den faglige pædagog gennem opsætning af mål, midler, evaluering formår at operere med de enkelte situationers mål, hvis opfyldelse og justering igen skal forstås i forhold til mere overordnede mål. Det bevidsthedsmæssige blik, der således gør det muligt at nedbryde situationer i deres enkelte, processuelle dele, er dét, der gør det muligt at fremvise de stykker, der som lag på lag frembringer

en sikkerhed for en progression i den rigtige retning. Man kan sige, at blikket, der gennemlyser via metodiske trin, er det, der bindes ind i ”at sikre”. Genstanden for denne sikring er barnet:

”Det pædagogiske personale skal sikre, at der i dagtilbuddet bliver sat fokus på alle barnets potentialer og kompetencer for at ruste det enkelte barn til at begå sig i livet.” (Socialministeren 2004:§1, stk. 2).

Sikringen opererer med andre ord i forhold til et vidensobjekt, der består af ”alle barnets potentialer og kompetencer”. Et forhold, der netop specificeres i forhold til seks læringstemaer. Jeg mener på denne måde, at man kan tale om en bestemt rumopfattelse, der forbinder barnet og sikringstermen. Barnet opdeles i en række potentialer og kompetencer, hvis udvikling (progression) skal sikres via et geografisk kort af seks læringstemaer. En pædagog taler om det således:

” Jeg er blevet LANGT mere bevidst om, hvor ... hvor læreplanerne/nej jeg skal lige omformulere det/når jeg sidder og beskriver for dig, øh, vores ... vores drømmelommer, så kommer/så (hoster) så dækker drømmelommen rigtig mange af de der seks/der er deres rent sproglige udvikling, der er deres øh motorik, der er den sociale udvikling, der er den sociale identitet, øhm ... så på den måde, så har jeg fået øjnene LANGT mere op for, hvad det er, jeg gør og hvordan og under/eller ikke under hvilken gruppe som sådan men, men for at sikre, at vi når hele vejen rundt, hele spektret rundt ved ethvert barn, så har vi været nødt til, synes jeg, øhh ... at beskrive det.” (INT 24:12).

”At nå hele vejen rundt”, handler på denne måde om at have sikkerhed for, at hele barnet er videnskabsmæssigt afdækket. En sikkerhed (eller sikring), der netop forbindes til det dokumenterende (drømmelomme) arbejde, som igen må ses som udtryk for det refleksiøst bevidste (faglige) arbejde. ”At sikre sig” hæftes på denne måde sammen med en anden central terminologi, nemlig ”det hele barn”.

”Dagtilbud skal generelt sikre, at der bliver sat fokus på det hele barn, alle dets potentialer og kompetencer.” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 4).

Der opereres m.a.o. med en helhedskategori, der både er at finde i udtryk, såsom at barnet er blevet ”helt” (INT 23:8; INT 15:2), eller at læreplansarbejdet sikrer ”helheden” (Poulsgaard:2), men som jeg også mener figurativt gør sig gældende i formuleringerne om, at der med læreplanerne bliver arbejdet ”bredt” (INT 11:8; INT 23:10; INT 32:11), at det giver en ”større bredde i det pædagogiske arbejde”, (Poulsgaard:1), at ”alle aspekter huskes” (MINFF 2004:5), eller at der nu er ”lagt op til, at alle sider af børns personlighedsudvikling skal tilgodeses” (Poulsgaard:2). Jeg mener på denne måde, at der gør sig en bestemt del-helheds-forståelse gældende, hvor ”helheden” konstitueres gennem bevægelser, der specificerer barnet som en enhed, der kan nedbrydes i dele: Barnet etableres som en enhed (forskellig fra andre enheder) gennem kartografiske grænsebestemmelser:

”De skal både kunne mærke deres egne grænser – kunne sige til og fra – og på samme tid indgå som en social del af et større fællesskab.” (Integrations-og-Socialministeriet: personlig udvikling).

”Ved at få erfaring med forskellige former for acceptabel kropslig nærhed bliver børnene bedre i stand til at sætte deres egne kropslige såvel som mentale grænser.” (Integrations-og-Socialministeriet: krop og bevægelse).

Barnet som helhed må derved forstås som en enhed, afgrænset fra andre enheder (børn), i relation til hvilken dele (kompetencer og potentialer) kan forstås. At arbejde på etablering af grænser, dvs. konstitueringen af en enhed, der kan forstås som en helhed, synes således afgørende for at kunne nedbryde denne enhed til sine enkelte dele – de specifikke kompetencer og potentialer indlejret i det enkelte barn. Med en governmental opmærksomhed på styreformernes overlappende konstitueringer af styringsobjektet vil jeg sige, at der her opereres med en bestemt konstellation af det suveræne, individet og selvet. Det suveræne – territoriale eller grænsebestemte rum – inden for hvilket bestemte ressourcer og delmængder gør sig gældende, skifter i denne måde at rationalisere plads fra et ydre (landmæssigt) territorium til et indre (befolkningsmæssigt) territorium, nemlig det individuelle barn. Det individuelle barn konstitueres som en afgrænset enhed, der igen må forstås som en helhed af dele, og hvor det at vide om og kende til delenes specificitet er det, der gør en samlet styring eller udvikling (progression) af barnets selv muligt. Den sammenbinding af tid og rum, som opererer gennem sikringstermen, kan på denne måde forstås som konstitueringen af et bestemt analytisk blik. Når der tales om, at læreplansarbejdet eller det at dokumentere gør det muligt ”på en anden måde at se børnene” (INT 32:4), eller som det også udtrykkes ”få øje på” barnet (INT 11:8), så er dette blik udtryk for en bestemt måde analytisk at opløse eller nedbryde såvel barnet som det pædagogiske arbejde. Det nye i reformen er (som det understreges) ikke bestemte aktiviteter for børnene mv., men pædagogens observation af barnet i relation til de læringstematiske fokuspunkter (Mikkelsen et al. 2005:98). Et forhold, der yderligere understreges i brugen af – og opfordringen til brug – af forskellige interview- og observationsmetodikker og skematikker (jf. Mikkelsen et al. 2005: 36,46,65,80, kap. 11, 12).

Dokumentationsteknologien udgør med andre ord en styringsindsats, der netop handler om at skaffe viden om hvert enkelt barn i dets kategoriale detalje og indrette den pædagogiske intervention efter isolerbare sammenhænge (mål, middel, evaluering), i relation til hvilke progressionen gøres styrbar. Jeg kalder dette for opkomsten af den analytiske metode. Analytisk, fordi den opererer med en helhed, der kan nedbrydes i dele for at få et klarere billede af fænomenet (barn), og metode, fordi den foreskriver en bestemt stykvis linearitet, der vil give pædagogen mulighed for at etablere fokus

og nå denne forståelse af fænomenet. Man kan på denne måde sige, at den faglige pædagog konstitueres som et analytisk subjekt, dvs. et menneske i betydningen bevidst og reflektivt agerende, hvor denne bevidsthed og refleksivitet (videnstilstand) opnås gennem en distancering til det subjektivt fornemmende, via ibrugtagning af vidensmetodikker forbundet med objektivitet og rationalitet. Man kan altså forstå den faglige pædagog som et analyserende subjekt, hvis arbejde knytter sig til et fagligt objekt, nemlig barnet eller det, man kan forstå som barnets natur. Det er denne natur, jeg nu vil forfølge.

4.2. Barnets natur som fagligt faciliteringsobjekt

Det faglige objekt udgøres af barnet eller nærmere barnets natur, i relation til hvilken den faglige pædagog må handle i overensstemmelse med. Det er således helt centralt, at der med reformen ikke er tale om et overgreb på barnets natur, men en understøttelse heraf. De seks læringstemaer er ikke skolefag, der skal fyldes på udefra; der er ikke tale om ”undervisning” eller ”indlæring” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 3,4), men om at:

”Øget bevidsthed kan støtte barnets naturlige udvikling.” (MINFF 2004:5).

Eller som det hedder i forbindelse med temaet sprog: ”Deres naturlige interesse for det skrevne sprog bakkes op.” (Integrations-og-Socialministeriet: sprog).

I denne måde at rationalisere på bliver ”det hele barn” samstemmende med læring i ”bred” forstand (Mikkelsen et al. 2005: 6; Kjær and Olesen 2005: 115) (INT 11:8; INT 23:10; INT 32:11), noget ”eksistentielt” (Kjær and Olesen 2005:19), der derved vedrører barnets indre, og dette indres korrespondance eller relation til en ydre verden. Denne implicite ydre/indre-distinktion fungerer på denne måde konstituerende for, hvad der kan forstås ved en faglig pædagog. Den faglige pædagog er, som det formuleres (jf. afsnit 4.1), netop en, der formår at ”se” og ”observere” barnet, herunder dets grundlæggende lærelystne natur, og tilrettelægge de ydre omstændigheder, så denne natur kan udleves eller udfoldes:

”jeg synes, det er fint, at der er kommet øget fokus på de uformelle læreprocesser, for børn er jo hele tiden i gang med at lege og lære. Jeg opfatter lovgivningen som en måde, hvorpå man sikrer, at man kommer hele vejen rundt – at man bliver opmærksom på de facetter eller de børn, man ikke ser.” (MINFF 2004: 9).

Det handler dermed om: ”Hvordan etablerer vi et fagligt miljø, hvor de voksne lærer at gå på opdagelse i børnenes læreprocesser?” (Mikkelsen et al. 2005:4).

Jeg mener, at der her fungerer en dobbelthed i konstitueringen af barnets natur: Barnet er legende og lærende, og der er dermed ikke tale om ydre tilførsel fra den faglige pædagog. Omvendt er sikringen – det analytiske blik og tilrettelæggelse – afgørende for denne naturlighed. Naturen må med andre ord ikke stå utæmmet eller uden nogen former for intervention. En sådan mangel på analytisk opmærksomhed og styring fremstår risikofyldt (de børn eller facetter, man ikke har set), en risiko-operering, der især er markant i relation til reformens argumentation omkring negativ social arv:

"Udenlandske forsøg har vist, at god dagpasning med fokus på at styrke og støtte børns intellektuelle, emotionelle og sociale kompetencer kan bidrage til at bryde den negative sociale arv. Derfor er en mere målrettet og bevidst indsats i forhold til udviklingen af børns kompetencer i dagtilbud væsentlig og især i forhold til børn, der ikke stimuleres og får opbakning hjemmefra. De pædagogiske læreplaner har dog ikke kun sigte på udsatte børn. De pædagogiske læreplaner skal være med til at understøtte læringen for alle børn" (Socialministeren 2003: bemærkninger, 2).

I reformen fungerer der på denne måde en forskelskategorisering mellem "alle børn" og børn med "særlige behov" (Poulsgaard:2), "ringere odds" (MINFF 2004:5), "børn med behov for en særlig pædagogisk indsats" (Kjær and Olesen 2005: kap. 9). Selve denne forskelsmarkering og måder at stabilisere det "særlige" barn på forfølges ikke i denne afhandling. Hvad jeg ønsker at pege på her, er den funktion, det særlige barn udgør i relation til varetagelsen af barnets natur. Det, der således kendetegner det særlige (eller afvigende fra alle), er, at barnets konkrete udlevelse af sin natur ikke stemmer overens med den fulde udfoldelse af fænomenet barnets natur, hvad enten dette relaterer til fysisk, psykisk eller miljømæssige handicap (jf. Kjær and Olesen 2005: kap. 9; Mikkelsen et al. 2005: kap. 3). Den miljømæssige intervention må derfor yderligere forstærkes og intensiveres.

"Læringsmiljøet skal blot tage højde for de forskellige hindringer, der kan være for børns læring." (Kjær and Olesen 2005:115).

Eller som en pædagog udtrykker det: "Igennem en dag skal [man] tilgodese så mange børns behov øh ... og følge deres udvikling og sikre os, at den ikke ryger ud på et sidespor, ik'

S: Hvordan ser et barns udvikling, der er kommet på sidespor, hvordan ser det ud?

I: Det kunne være det barn, som, som bliver forsømt for eksempel. Eller det barn, som har en dårlig hørelse, som man ikke har opdaget, øh, og derved ikke udvikler sit sprog. Så vil det være ude af et sidespor. Og der skal vi selvfølgelig være opmærksomme på og få bremsset, stoppet eller få det på det rette spor igen. Øhm ... det kan være perioder, hvor far arbejder meget, eller hvor mor arbejder meget, eller hvor deres adfærd er anderledes, og der er det vigtigt, at vi går ind og siger "Hvad er det, der afstedkommer den der

anderledeshed? ”, ik’. Det er sådan en periode i deres liv. Så er det det, vi håndterer.”
(INT 24:16)

I denne måde at rationalisere på opererer altså en grundlæggende tro på barnets natur som udviklingsorienteret og potentialefylt, men samtidig en natur, hvor – som potentialet angiver – det hele ligger der som en råform, der kræver en vis bearbejdning eller styring (fjernelse af ”hindringer”, tilrettelæggelse af ”spor”) for at nå sin fuldkomne tilstand. Jeg mener her, at vi er fremme ved en central bevægelse i reformen, der peger mod svar og bekymringer og således en væsentlig problematisering. Den faglige pædagogs analytiske blik og intervention udgør et implicit svar på barnets natur i sin konstituering mellem det uopfyldte/ risikobetonede og det fuldkomne. Hun er på den ene side i stand til at intervenere og kompensere, og derved fjerne de hindringer eller risikomomenter, der kan betragtes som truslen om naturens degenerering (sidespor). På den anden side er hun netop i stand til at foretage sådanne interventioner på baggrund af hendes viden om naturen selv. Det er hendes analytiske gennemlysning af barnet, og de situationer, det indgår i, der gør det muligt at styre naturen i dens forudbestemte retning. Sagt anderledes: Den faglige pædagog, i sin konstituering som analyserende subjekt, taler sig ind i en samfundsmæssig bekymring om den potentielt uopfyldte eller uudnyttede natur hos kommende generationer og lover gennem sit analytiske videns- og interventionsarbejde at forløse dette potentiale og dermed styre samfundet uden om en lurende fare. Jeg mener, at den faglige pædagog på denne måde træder frem gennem konstitueringen af barnets natur, der igen er relateret til bestemte vidensfelter, såsom psykologi, sociologi og pædagogik, og de ambitioner om at skabe et bedre samfund, der er indlejret i disse felter. Selve bestemmelsen af barnets natur som et samfundsmæssigt videns- og interventionsobjekt mener jeg på denne måde må betragtes som helt fundamentalt i forhold til kompositionen af den faglige pædagog. Jeg kalder denne problematisering *Barnet som interventionsrum* og udpeger den som en problematisering til videre forfølgelse.

I dokumentationsteknologien antager den bestemmelse af barnets natur, og interventionen i relation hertil, en specifik form. Der er således tale om et barn, der bestemmes som havende et indre, der igen fastsættes som en matrix af gensidige forbindelser. Et barn har ”behov” eller ”brug for” en række forhold og tiltag, der gør det muligt at ”udleve” eller ”udfolde” dets natur:

”Alle børn har behov for rum til leg, læring og udvikling.” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 2).

”Børn har brug for at udfolde sig og afprøve deres potentialer. Muligheden for at forfølge små ideer, skabe egne projekter og opleve, at de børn og voksne, de er sammen med i

dagtilbuddet, anerkender dem for deres indsats, styrker selvværdet.” (Integrations-og-Socialministeriet: personlig udvikling).

”Social kompetence er nøglen til fællesskabet, hvor børnene har mulighed for at udfolde sig – i leg, i samarbejde med andre om at løse opgaver og realisere drømme.” (Integrations-og-Socialministeriet: social kompetence).

”Dagtilbuddet er således et væksthus for den personlige udvikling – et sted hvor det enkelte barn kan drømme om og tage hul på lovende muligheder i fremtiden sammen med andre børn og voksne.” (Integrations-og-Socialministeriet: personlig udvikling).

Man kan sige, at der er bestemte komponenter, der samler sig, danner en klase, der angiver, hvori barnets indre eller natur består: ”Drømme”, ”potentialer”, ”ideer” og ”ønsker”, som det udtrykkes andre steder (Integrations-og-Socialministeriet: personlig udvikling; Mikkelsen et al. 2005,36,42,43,50,58,79; Kjær and Olesen 2005:46,50,109,159; MINFF 2004:6,12,14,22), angiver det indre, som barnet har et behov for at udleve eller ”lyst til udfoldelse” (Integrations-og-Socialministeriet: kulturelle udtryksformer og værdier). Drømme bestemmes på denne måde gennem en sammenhæng, hvor begrebets klassiske psykodynamiske arv delvist eroderes. Drømme henviser ikke til forbudte drifter eller lyster, der er blevet undertrykt, og som viser sig i en ubevidst sovende tilstand. Barnets drømme er latente og psykologisk funderet i et indre ophav, men er ikke en bearbejdning af forbudte følelser. Snarere synes begrebet at henvise til en indre virketrang, der endnu ikke er kanaliseret ud. At udfolde og udleve sine drømme og ideer relateres (som i citaterne ovenfor) til at forfølge eller skabe ”projekter” (Poulsgaard:4). Barnets udfoldelse af et indre må på denne vis forstås som udtryk for en aktiv konstruktionsproces fra barnets side:

”Tankegangen bag lovforslaget er, at barnet er medskaber af sin læring, som det pædagogiske personale støtter, guider og udfordrer.” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 3).

”Børn tillægges en aktiv rolle i deres egen udvikling og læring.” (Poulsgaard: 4).

”Krop og bevægelse er redskaber til at erobre verden.” (Integrations-og-Socialministeriet: krop og bevægelse).

”Naturen er en skatkiste af kundskab. I skov, på mark og ved strand har børnene mulighed for at hente førstehåndsindtryk om dyr, planter og materialer. De kan bygge, skabe og konstruere og udforske materialer og teknikker.” (Integrations-og-Socialministeriet: naturen og naturfænomener).

I denne måde at rationalisere på etableres barnets natur altså som grundlæggende entreprenørisk: Det besidder drømme og ønsker, som det gennem en korrekt afkomponering i forhold til sine potentialer formår at omsætte til projekter og eksperimenter. Den etablerede sandhed om barnet

tildeler det altså karakteristika som skabende og erobrende i sin udlevelse og omsætning af sit indre. De naturlighedskarakteristika, der typisk hæftes til børn, nemlig legen, indsættes således konsekvent i sammenhæftninger med det skabende og eksperimenterende.

”Børn er født med en naturlig lyst til at lære, og de lærer mest, når de er aktive...Det viser sig, at de mest optimale læreprocesser ofte indebærer en kombination af at være nysgerrig og intenst skabende – og det er som bekendt kendetegnet ved en god leg.” (Mikkelsen et al. 2005: 48).

Legen indgår på denne måde som naturlighedens udlevelsesharena, knyttet til læringen og udviklingen (Mikkelsen et al. 2005: 6,8,36,41,42,52,63,71,74,79,101; Integrations-og-Socialministeriet: krop og bevægelse, naturen og naturfænomener; Socialministeren 2003: bemærkninger, 4; Niras-konsulenterne et al. 2006:6; Kjær and Olesen 2005: 8,11,12,21,24,28,34,56).

Konsulenten og det entreprenøriske barn

For den faglige pædagog udgør barnet altså et videns- og interventionsobjekt med et indre, der skal forløses. Det handler dermed om at ”stimulere nysgerrigheden” (INT 23:5), ”skabe miljøer”, hvor børnene naturligt lærer og forfølger deres interesse (INT 15:16). Som faglig pædagog er man netop ikke belærende og dikterende, men ”sammen” med børnene (INT 18:11) i en faciliterende og observerende rolle.

”Voksne, der engagerer sig i og ser børn, er vigtige fødselshjælpere for de drømme og ønsker, børn har.” (Integrations-og-Socialministeriet: personlig udvikling).

”I virkeligheden kan man gå til værks lidt ligesom virksomhedskonsulenten. Han kommer heller ikke ind ad døren med svaret, men starter med at spørge, hvad for ideer og drømme man har i virksomheden, hvilken historie der er, og hvilken fremtid man kunne tænke sig at skabe.” (Mikkelsen et al. 2005:37).

I denne måde at rationalisere på finder barnets entreprenøriske natur på denne måde sit match i konsulenten. Den faglige pædagog er som analyserende subjekt netop ikke en, der handler hen over barnet eller søger at påføre det noget, men er kendetegnet ved sin sensitive opmærksomhed på det ”enkelte” eller ”unikke” barn (INT 11:18; INT 32:3) (Poulsgaard:4; Kjær and Olesen 2005:9; Mikkelsen et al. 2005:38; MINFF 2004:10). De dokumenterende vidensredskaber er ikke alene en hjælp til udvikling for pædagogens faglighed. De udgør en sådan hjælp qua deres funktion som faciliteringsredskab for det unikke barns forløsning. De er på denne måde ikke alene et blik på barnet som objekt, men muligheden for barnets etablering af et blik på sig selv som subjekt.

”Medansvar” og ”medejerskab” er således væsentligt (Mikkelsen et al. 2005:10). Det handler om, at barnet bliver i stand til at se sin egen skaben ved at se de ”spor”, det har sat (Mikkelsen et al. 2005:90; Poulsgaard:9; Integrations-og-Socialministeriet: personlig udvikling; Kjær and Olesen 2005:9), og om at give det ”indsigt” og ”bevidsthed” om sig selv, sin krop mv. (Integrations-og-Socialministeriet: krop og bevægelse; Poulsgaard:10). I denne måde at rationalisere på fremstår barnet ikke som udgangspunkt ufornuftigt eller irrationelt, men med en spirende fornuft, som der blot skal appelleres til for på denne måde at spore barnet ind på sin egen selvrealisering. En pædagog fortæller om den konkrete brug af et vidensværktøj i relation til læreplanernes dokumentation:

I: Ja, en drømmelomme det er et redskab, som kommer fra den skabende pædagogik, øhh, og det er et stort stykke papir med nogle forskellige opgaver, som børnene skal løse sammen med en voksen. Det vil sige, man bruger en halv time minimum alene barn og voksen.

S: Og hvad er det for nogen opgaver for eksempel?

I: Det er, at det skal beskrives/de skal tegne sig selv, de skal fortælle, hvem de er, hvor gamle de er, hvor de går henne i daginstitutionen, og hvad deres forældre og deres søskende hedder ... og hvem deres bedste venner er. Så skal de tegne deres familie. Og så skal de tegne en drøm eller en fantasi. Og en drøm, kan jo være noget, man drømmer om eller mareridt. Det kan også være drømmen om at få en pony eller ...den fantasi man har om drager og ... øhm, og det taler man så om i den her halve time/trekvart time, hvor de tegner og beskriver. Det som er spændende ved at gøre de her ting, det er, at man får ... som observeringspædagog, så får man en masse at vide, og man skal selvfølgelig passe på, at man ikke overfortolker, ik'. Men man får i hvert fald noget at vide om, hvordan de overhovedet/hvor gamle de er, hvordan holder de på en blyant, hvordan tegner de sig selv, hvordan ser de sig selv i forhold til den familie/det er ikke særlig meget plads, der er. Øhh, husker de også den dumme storesøster på billedet? Øhm, der er også børn, der tager deres bedsteforældre/morforældre med, øhh, og så tegner de deres drøm ... og det kan give anledning til RIGTIG mange snakke, også efterfølgende. Og så får børnene sådan en meget ejerforførmelse over den her/det er deres drømmelomme. Og så forsøger vi at gøre det hvert halve år, det vil sige, hvis de starter i vuggestuen, så er der sådan en kontinuerlig udvikling. Og hvis der ikke er det, så er det jo også det, vi kan bruge det til, ik'. (INT 24:16)

Jeg mener, at det er væsentligt at bide mærke i den dobbelte funktion, vidensarbejdet her antager: Drømmelommen er barnets (ejerskabet er vigtigt) og taler på denne måde ind i etableringen af barnet som et subjekt, der må kende sig selv som led i det at udvikle sig. Samtidig er det netop en indsigt for pædagogen; et kortlægningsredskab, der gør det muligt at observere spor i relation til barnets familieforhold, finmotorik, frygt, ønsker mv. – det, der som tematiske læringsområder (jf. omtalelsen af drømmelommearbejdet afsnit 4.1) kan forstås som barnets indre geografi. I

drømmelommearbejdet er pædagogen en ”observerende pædagog”, dvs. hun etablerer en analytisk gennemlysning af barnet som objekt, der gør hende i stand til at monitorere udviklingen og vide, hvor der skal sættes ind; men interventionen er netop ikke grundlagt i generelle modeller eller udviklingsfaser, men i det enkelte barns behov, ønsker og drømme.

”Ved at tænke i læring og læringsrum kobles viden om læring til den konkrete praktiske hverdag. Herved ændres udviklingspsykologiens spørgsmål om, hvordan børn udvikler sig generelt, til et spørgsmål om, hvad konkrete børn lærer.” (Mikkelsen et al. 2005:8).

”Det er noget nyt, at dagtilbud skal tænke i alderstrin, når de opstiller mål for børns udvikling og læring. Hidtil har man arbejdet med børn ud fra en basisviden om, hvad de kan på bestemte alderstrin. Men nu skal man mere målrettet tænke på, hvad der kendetegner børn i f.eks. alderen fra 1/2 år til 3, og planlægge aktiviteter efter deres behov.” (Kjær and Olesen 2005:21).

Man kan sige, at de ”generelle” forståelser af børns udvikling som en ”basisviden”, der gør en overordnet planlægning og fortolkning af børn mulig, herved forkastes. Udviklingspsykologien kan netop ikke bruges i en sådan form. Dette betyder imidlertid ikke en forkastning af en typisk udviklingspsykologisk klassifikation såsom alder. Den gentagne tidsmæssige fastgørelse af barnet i relation til alder (INT 11:12,18; INT 32:9, INT 23:9; INT 15:11; INT 37:6) kan siges at fremkspioneres i læreplansarbejdet, men netop som udtryk for måder at ”zoome ind” (Mikkelsen et al. 2005:41) eller analysere det enkelte barn på. Udviklingen kan med andre ord ikke forstås i overordnede termer af faser med bestemt endepunkt, men som udtryk for det at være i en konstant fremadrettet bevægelse som en positiv værdi:

”[Alle børn] skal have mulighed for at opleve den tilfredsstillelse, det er at gøre fremskridt” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 2).

”[...]alle børn skal udfordres til at tage nye skridt.” (Mikkelsen et al. 2005:9)

I denne måde at rationalisere på er målet med andre ord ikke universelt givet eller fastformet. Målet er udtryk for den sammentænkning, pædagogen som analyserende subjekt etablerer mellem det overordnede mulige og barnets konkrete færden. For den faglige pædagog handler det om – qua sit vidensarbejde – at fremdrage barnets naturlige ”rettethed” (Mikkelsen et al. 2005: 67), eller det, der andre steder formuleres som ”målrettetheden” i barnets aktivitet (Mikkelsen et al. 2005: 49; Kjær and Olesen 2005: 49), for på denne måde at gøre naturen til udgangspunkt for en yderligere forfølgelse. Sagt anderledes, at optimere de situationer, hvor barnet udviser tegn på en bevægelse mod noget højere eller bedre. Man kan sige, at de generelle modeller for børns udvikling på denne måde forkastes som det eneste eller afgørende vidensfundament (basisviden) i konstitueringen af,

hvad det vil sige at være faglig. Vidensfundamentet må snarere opbygges konkret gennem en række (generelle) observationsskemaer og metodikker, der gør den konstante facilitering af barnets naturlige udvikling mulig.

4.3. Den faglige pædagog som grundlægger af Livet

I dokumentationsteknologien konstitueres den faglige pædagog som et analytisk subjekt, der udfører et stykke arbejde, hvis vigtighed må forstås i forhold til progressionsforestillingen. En progression, der som ovenfor illustreret opererer på tværs af barnets udvikling og udviklingen af faglighed, og som i sidste ende tales ind i samfundsmæssige termer. Det naturlige barn og menneske bestemmes som en størrelse med behov for udvikling: ”At tilegne sig kompetencer hænger sammen med at udvikle sig som menneske.” (INT 18:10). Læreplaner og dokumentationsarbejdet etableres på denne vis som et arbejde, der er ”del af mennesket og barnets udvikling og det hele sådan”. (INT 15:15). Den faglige pædagog udvikler altså det naturlige barn til et menneske, som har udviklet alle sider af sig selv, og som herved tilfører samfundet en væsentlig værdi:

”...den PARATHED vi giver vores unger til at gå i skole og tilegne sig en viden, øh (længere pause). Det er OVERORDENTLIG vigtigt for samfundet. Fordi jeg tror ikke på, at vi sender nogle børn videre, som øh ... som ikke har en ballast/en rygsæk [...] En ballast til at tilegne sig viden blandt andet. En ballast/eller med hensyn til deres sociale færden.” (INT 24:4-5).

”Samfundet” finder på denne måde en konkret reference i komponenterne ”skole”, ”tilegnelse af viden” og ”social færden”. Man kan med andre ord sige, at den pædagogiske intervention er vigtig eller nødvendig i relation til en bestemt samfundskategorisering. I regeringens globaliseringsstrategi kendetegnes vores nutidige samfunds problemer sådan her:

”Vores uddannelser skal styrkes. I dag sakker vi bagud i forhold til andre lande. Forskningen skal øges, og vi skal have mere ud af vores viden. Flere vækstvirksomheder skal skabes for at sikre nye, gode job. Vores samfund skal være mere innovativt, så hele samfundet deltager i fornyelsen.” (Regeringen 2005:6).

Og senere hedder det: ”Svaghederne i vores uddannelsessystem har formentlig mange årsager. Næsten alle danske børn er i en pasningsordning. Alligevel bruger vi ikke systematisk den mulighed for at understøtte børnenes samlede læringsforløb.” (Regeringen 2005:20).

Daginstitutionsområdet tales i denne måde at rationalisere på direkte ind i en bestemt problematisering: Læring i daginstitutioner bliver svaret på den globaliseringstrussel, der har ramt

det danske samfund, og som giver sig udslag i et ”svagt uddannelsessystem”. Der er med andre ord tale om en problematisering, hvori ”sakke bagud” udtrykker en form for forfald eller undtagelsestilstand knyttet til uddannelse og viden. En karakteristik eller fastsættelse, der igen læner sig op ad bestemte videnskæssige praktikker sâsom internationale sammenligninger. Jeg mener, at der er tale om en stôrre problematisering, hvori ”globalisering” bliver udtryk for en vidensøkonomisk konkurrencesituation, der med henvisning til nationers placering i PISA-undersøgelser mv. fremskriver en dansk forfaldshistorie, hvor nationen ikke har formået at etablere en styring, der bearbejder sit humankapitale potentiale i tilstrækkelig grad. Den faglige pædagog som én, hvis arbejde består af arbejdet med børns læring, mener jeg, på denne måde fremskrives gennem denne problematisering. Jeg kalder problematiseringen for *Globalisering som uddannelseskongurrence* og udpeger den som den sidste problematisering, jeg vil forfølge.

I dokumentationsteknologien er læringstermen helt afgørende. De seks læringstemaer udgør netop den kartografi, der gør det muligt analytisk at gennemlyse ”det hele barn” og udvælge mål, midler etc. i relation til udviklingen af de specificerede områder. Den faglige pædagoes arbejde med læring er således dét, der distancerer hende fra tidligere tiders pædagoger:

”[...]det er på tide, at pædagoger arbejder som professionelle, når det gælder pædagogik. Der har [...] været alt for meget fokus på at servicere forældrene i stedet for på den opgave, pædagoger har med børns læring.” (Kjær and Olesen 2005:88).

”Vi har så at sige en offentlig anerkendelse af, at dagtilbud er andet og mere end pasning og omsorg” (Poulsgaard:1).

”Jamen DET er, at man [med læreplanerne] bedre kan forklare, hvad det er/hvad er det egentlig. Det er ikke bare pasning af børn. De løber ikke bare rundt, og vi står ikke bare og kigger på dem, vel, altså der er øh ... det er en sammenhæng øh/og jeg føler også lidt, det kommer ind i en sammenhæng med, at/DET bliver taget alvorligt fra politikerne og skolen, og så skal det altså også hænge sammen med en efteruddannelse eller universitet, altså det er faktisk/de er begyndt at tage det alvorligt, at det er faktisk vigtigt med børnene helt ned, altså, fra de bliver født.” (INT 15:15).

I denne måde at rationalisere på hægtes det at være ”professionel” eller faglig op på at have et ”sigte” eller et mål, som igen hægtes sammen med læring, der samlet set forskelssættes til det, der således fremstår målløst, nemlig ”omsorg” og ”pasning” og ”løben rundt”. Det, der gør den faglige pædagoes arbejde vigtigt eller til ”kvalitet” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 3), er på denne måde dets direkte forbindelse med læring og det videre uddannelsessystem som et overordnet mål, der rækker ud over den konkrete tid og hverdag.

"Hensigten er, at det øgede fokus på læring bidrager til, at barnet får et godt skoleforløb, idet lysten til at lære og fundamentale kompetencer er blevet understøttet i dagtilbuddet." (Socialministeren 2003: bemærkninger, 5).

"Dagtilbud har et klart pædagogisk sigte og bliver – sammen med forældre, skole og senere uddannelser og job – medspiller i forhold til en livslang læring. Dette kan efter min mening også få som konsekvens, at pædagogprofessionen får en højere prestige [...] hvor pædagoger kan se lærerne direkte ind i øjnene" (Poulsgaard:1).

Anerkendelsen af det pædagogiske arbejde eller dets øgede "prestige" ligger altså i bevægelsen fra tidligere tiders mangel på mål – det, der må betragtes som ikke fagligt arbejde – og den nutidige introduktion af det analyserende arbejde med børns læring.

Gennem de forskellige dokumenter fungerer denne læringsreference dobbelt, nemlig både som en potentiel trussel mod den faglige pædagog, og dét der gør den faglige pædagog til faglig:

I: Ja, det er noget, der ligger i tiden med at øh ... at man skal sikre sig, at man opnår alt [...] Jeg tænker ikke forberedelse i skolen i forbindelse med læreplaner. Det gør jeg ikke, og dog gør jeg så alligevel. Der sikrer man jo også, at de lærer nogle ting, ik' også, altså ... Det her er bare nogle ANDRE ting, hvor man sikrer sig, at de lærer ...

S: Hvorfor er det her nogle andre ting? Hvad er det nogle andre ting end?

I: Ah men det kan jo for eksempel være på socialområdet, det kan være på det motoriske område, det kan være på de ... de områder der nu er ... de kulturelle områder og i det hele taget, så

S: Og de er nogle andre ting end skolen eller?

I: Ja, det tænker jeg. Det er jo ikke ligesom FACTS på den måde, KUNDSKABER, der skal proppes ind i hovedet.

S: Hvad er det så?

I: Jamen det er jo noget med at udvikle det hele menneske et eller andet sted, tænker jeg, ik'. Det må være, fordi man udvikler sit potentiale og sådan ... kan komme videre med det, ik'." (INT 23:8).

Eller som det hedder i bemærkninger til loven: "At lære forbindes ofte med noget, der foregår i skolen, men den læring, der er tale om i dette lovforslag, er ikke det samme som katederundervisning ... læring handler om dannelse, udvikling og forandring." (Socialministeren 2003: bemærkninger, 3).

Eller "I nogle udformninger vil læreplaner være som et gammeldags fiskebenskorset, som hindrer den naturlige udfoldelse og udvikling." (Poulsgaard:1)

I denne måde at rationalisere på opereres der altså med en afgørende forskelsmarkering mellem dem, der ”propper noget ind” (skolefolk), og dem, der tager sig af ”det hele”, af ”udviklingen”, af det indre ”potentiale”. Forsøg på at gøre pædagogen til en, der propper noget ind i børn, må i den forbindelse ses som en underminering af ”den naturlige udfoldelse og udvikling”, der er daginstitutionens særligt ”danske” karakteristika, som det hedder andre steder (Poulsgaard:2; MINFF 2004:10; Mikkelsen et al. 2005:35). Læring fungerer qua sin tilknytning til skole på denne måde som en potentiel trussel mod den faglige pædagog. At arbejde med læring i daginstitutionen må i stedet forstås som en facilitering af det naturligt hele barn gennem den analyserende metode. Et arbejde, der samtidig får sin øgede værditilskrivning gennem sin forberedende rolle til det videre uddannelsessystem.

Livet som terminologisk katalysator

Jeg mener, at stabiliseringen af denne dobbelthed mellem anknytning og afvisning af ”skolen” kan forstås gennem referencen ”livet” som terminologisk katalysator.

”Dagtilbud skal generelt sikre, at der bliver sat fokus på det hele barn, alle dets potentialer og kompetencer, og ruste det enkelte barn til at begå sig videre i livet, herunder i skolen” (MINFF 2005:2).

”Livet” synes at fungere vertikalt og horisontalt altomfattende: ”Livet” er referencen til det, der ligger foran, og som skrider frem på sigt herunder skolen. Samtidig er livet betegnelsen på det, der også refereres til som det ”hele barn” (jf. afsnit 4.1), dvs. noget ikke snævert skolefagligt, men netop inklusionen af alle barnets potentialer (drømme, ønsker mv.) – hele dets naturlighed. ”Livet” fungerer på denne måde som referencen til det eksistentielle og naturlige (jf. afsnit 4.2) og hæfter det til den samfundsmæssige værdi af barnets progression:

I: ”Jeg synes, det er et meget VIGTIGT arbejde, og det er ... Danmarks fremtid, vi har i vores hænder, og vi skal passe godt på dem, og

S: Altså det alvorlige i dit arbejde, det er, at I har Danmarks fremtid i jeres hænder?

I: Blandt andet ja. Det er også (rømmer sig), altså der kommer jo 60 forældre hver dag og afleverer det kæreste, de har. Det er jo et STORT ansvar.

S: Hvad tænker du, det der med at I har Danmarks fremtid i jeres hænder, hvad er det, denne her Danmarks fremtid så skal, altså hvad er det, der gør det så særligt?

I: Altså, vi ved jo, at opdragelse og måder at blive behandlet på som barn har jo øh betydning for den personlighed, det barn udvikler. Vi vil godt have nogle gode mennesker, der skal passe os, når vi (griner) skal herfra igen. Nej, det er bare noget pjat. Nej, men det

ER da, det ER da vigtigt med nogle gode mennesker ... Ja. (længere pause). Nogle dygtige mennesker, nogle glade mennesker og nogle, der har et godt liv.” (INT 11:17).

”Globaliseringen og den teknologiske udvikling har introduceret begrebet ”livslang læring”. Læring hører ikke længere til skolealderen og skolen som institution, men er en udviklingsproces, som kan foregå i alle livets sammenhænge.” (Mikkelsen et al. 2005:5).

”Den danske vej i den globale økonomi skal sikre tryghed ved at skærpe vores omstillingsevne. Ved at skærpe den enkelte danskers evne og parathed til at uddanne sig gennem hele livet.” (Regeringen 2005:40).

I ovenstående går referencerne til kategorierne ”dansk” eller nationen og ”det globale” således sammen og binder sig til ”livet”. Nationens fremtid bæres af ”glade og dygtige mennesker med et godt liv”, dvs. mennesker, der er parate til at uddanne sig ”hele livet” og i ”alle livets sammenhænge”. Mennesker, der på den måde bliver svaret på globaliseringens udfordringer. Igen, ”livet” refererer til en horisontal proces, der omfatter alle sammenhænge og alle dele, og en vertikal proces, der omfatter tiden. ”Livet” er netop læringslangt, og at leve er læringsmættet: ”Børn og voksne lærer hvert sekund gennem hele livet.” (Mikkelsen et al. 2005:48). Samtidig bliver livet i denne proces den dobbelte forløsning eller udfoldelse af den enkelte og samfundet. At arbejde med barnets læring er netop at facilitere dets naturlighed (udfoldelsen af barnets natur), samtidig er det at arbejde på et grundlag for barnets videre lærende liv og dermed på mennesker, der formår at føre samfundet (her i versionen nationen) videre i en global tid (udfoldelsen af videnssamfundet). Værdien af det pædagogiske arbejde kan på denne måde anskues som dét at skabe hele mennesker (mennesker, der har udviklet alle deres potentialer, og som en del heraf er i stand til at lære og udvikle sig videre og bære sig socialt) til samfundet. Der tales på denne måde ind i et universale, der kan forstås i termer af videnssamfund, og hvor der bliver overensstemmelse mellem det at skabe ”det dygtige og glade menneske” (jf. citat ovenfor) og det globaliseringsparate samfund ud fra udgangspunktet det naturlige barn: Det naturlige barn er født med seks potentialeområder, det har en lyst til at udvikle videre; det dygtige og glade menneske er netop kulminationen på et sådan naturligt barn, der har fået mulighed og redskaber til hele tiden at arbejde videre med egne potentialer, og det globaliseringsparate samfund er netop et samfund bygget op af sådanne læringsparate og entreprenøriske mennesker.

Gennem livsterminologien sker på denne måde også en fæstnelse af læring til alt det, der foregår i daginstitutionen – eller til det, der også betegnes ”hverdagslivet” (Mikkelsen et al. 2005:25,60; Kjær and Olesen 2005:10,27,56,94,115; MINFF 2004:2). Læring er potentielt allestedsnærværende. Det handler om, at ”få øje på læring alle vegne” (Mikkelsen et al. 2005:92) eller ”hele tiden udnytte

hverdagen til at skabe situationer for læring” (Kjær and Olesen 2005:56), og dermed om den faglige pædagogs indtræden som den, der ser og faciliterer læringen:

”Jeg kan for eksempel huske på det der kursus, der skulle vi tage nogle billeder med af nogle situationer, hvor der foregik læring, og så/jeg havde nogle billeder med og det havde de andre også, og så sidder man så og pinder ud på det her billede ”Av, der, der er der noget socialt øh de lærer”, ”der, der må der være noget sprogligt. Der sidder nogle og taler”, og ”orv, de havde gang i noget med et eller andet med nogle blade. De har nok været i naturen ”, og ... ja, bevidst på den måde ... at der faktisk foregår en læring. Det er ikke bare øh ... ikke bare?/det er IKKE bare kun leg. Der er også noget læring i det.” (INT 23:10).

”Læringen tager dermed ikke kun udgangspunkt i planlagte aktiviteter, men i lige så høj grad i de naturlige og pludseligt opståede situationer, der forekommer i løbet af dagen.” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 4).

Den faglige pædagog træder på denne måde ind på livets arena som et analyserende subjekt, der formår at forædle eller optimere dette liv (med alle dets potentialer) i termer af læring. Barnets naturlige livsaktivitet – legen (jf. afsnit 4.2) – bliver i denne måde at rationalisere på andet og mere end leg. Den får en retning, fordi den faglige pædagog formår at gennemlyse situationen og derved fremdrage læringens telos. Den faglige pædagog træder frem som den, der qua sin læringsterminologi således kan fremdrage mål med det, der umiddelbart fremtræder målløst. Man kan sige, at læringen giver form til den faglighedskomposition, hvori barnets naturlighed og det målrettede arbejde hæftes sammen. Den tidligere nævnte didaktiske term (jf. afsnit 4.1) kan netop forstås som denne læringsbevidste bevægelse, der i en retrospektiv form formår at klarlægge målene og derved facilitere barnets naturlighed.

Jeg mener på denne baggrund, at man kan sige, at den faglige pædagog er potentielt allestedsnærværende. Ikke desto mindre synes hendes faktiske indtræden at være mere begrænset:

I: ”Hvis jeg har siddet og bygget med legoklodser hele formiddagen, har jeg så lavet noget? Altså ... vi har bare siddet og leget. Ja (griner). Det er sådan/jeg TROR også, vi har et behov for at retfærdiggøre os [...]

S: Hvordan hænger du det sammen med at retfærdiggøre sig? Prøv lige at uddybe det.

I: At hvis jeg har brugt en formiddag på at sidde på stuen og bare været til stede, mens børnene har leget, det er der ikke stor anerkendelse i. Hvis jeg så begynder at bruge nogle andre ord og siger ”jamen i dag har de her 4 børn øh sat i en/i dag har de her 4 børn været sat i en læringssituation, hvor de havde mulighed for at udvikle deres sociale kompetencer under støtte og vejledning fra en voksen”. ... Og det skriver man jo IKKE. Altså, det kan godt være, jeg tænker det inden i hovedet, men jeg tænker det jo ikke

engang sådan, altså. Jeg tænker bare "nu sidder jeg her, og så leger de, og så er jeg en del af legen, og så trækker jeg mig lidt ud og sidder og ser, hvad der sker, og så kan jeg gå ind, hvis der opstår et eller andet, de ikke selv kan løse". Og så har vi det her samspil. ... Og nærværet og ... de leger med hinanden, men de ved også, at jeg er der." (INT 18:15-16).

Dermed også sagt, at den faglige pædagog i sin faktiske fremtræden primært synes knyttet til de tilrettelagte og planlagte aktiviteter. Når der i interviewene spørges til arbejdet med at dokumentere eller arbejdet med læreplaner, er det planlægningsarbejdet eller de tilrettelagte aktiviteter, der trækkes frem:

"I hverdagen når børnene har turet rundt, som de har lyst, der er der altså ikke meget læreplan i det, andet end at de selvfølgelig får (griner) rørt om de ting der også jo. Det GØR de jo, men det er jo ikke/det er jo ikke noget, vi har med at gøre, kan man sige. Det styrer de selv." (INT 23:8).

Eller: I: "Det ligger vi nok også lidt under for stadigvæk ik', altså selvom vi snakker MEGET om, at børnene lærer noget hele dagen, når de leger, når de har nogle konflikter, når de gør nogle ting, ik', altså, men det er jo ikke noget, altså/det burde man/altså når jeg tænker sådan på det, så burde man jo sådan set også tage nogle billeder af det, så man kunne SE, at der var nogle ting, ik'. Det er bare ikke/det GØR vi bare ikke, vel, altså.

S: Når du siger, I ligger under, hvad er det, I ligger under for?

I: /Jamen det er også det der med at det er RESULTATET

S: /Ja, o.k., ja.

I: af VORES arbejde ik' også [...]. Det viser sig ikke ved at Matthias er blevet skiftet vel." (INT 32:11-12).

Den viden (her i form af billeder), der skabes om barnet og eget arbejde, knyttes således typisk til planlagte aktiviteter, hvor målene, midlerne og metoderne er indskrevet som en del af forløbet, og hvor blikket dermed er fokuseret ift. en mulig progression. Dvs. de situationer eller forløb, der er etableret ud fra en forhåndslogik om:

"På forhånd at få præciseret og beskrevet, hvilke tegn der kan fortælle, om I er på vej eller har nået jeres mål. Undervejs sørge for at dokumentere alle konkrete tegn – både de beskrevne og dem, der dukker op i forløbet – så de kan blive synlige for andre end jer selv." (Mikkelsen et al. 2005:96).

Man kan altså sige, at faglighed netop synes at tone frem i de situationer, der på forhånd er indrettet og isoleret i en mål-middel-metode-sammenhæng, hvorimod børn, der "turer rundt" og "bleskift" udgør situationer, der ikke umiddelbart kalder på sådanne opdelinger og progressionstermer. Vi er her fremme ved komponenter og forbindelser, der samtidig peger på den faglige pædagoes grænser.

De steder, denne komposition kan siges at lække og glide over i andre måder at forstå og handle i relation til det daginstitutionelle arbejde på. Følgende vil jeg beskæftige mig med tre andre kompositioner eller indretninger af arbejde i daginstitutioner – steder, hvor den faglige pædagog når sin grænse. Man kan sige, at den faglige pædagog destabiliseres og dermed ikke kan holde sammen på sig selv, men i stedet glider over i andre former for kompositioner.

4.4. Midlernes underordning – udgrænsningen af pædagogen af hjertet

Som en del af den metodiske kortlægning af processerne mod målet, specificerer den faglige pædagog sine midler. I den forbindelse foregår en over-under-kategorisering relateret til det pædagogiske arbejde. Legen fremhæves således som ”fundamental og et middel til udvikling af barnets sprog, kreativitet og sociale færdigheder” (Socialministeren 2003: bemærkninger, 4). Ligesom ”tryghed” og ”omsorg” fremhæves som forudsætning for læring (Kjær and Olesen 2005:23,36; Mikkelsen et al. 2005:21). I den analytiske metode er midler vigtige, de er imidlertid ikke begrundelser i sig selv, men forhold, der underlægges noget andet. Det handler, som nævnt tidligere (jf. afsnit 4.1), netop om at vise mere end ”bare” at være til stede eller fremvise legen. Eller som det hedder: Børn har ”brug for læring og støtte i læreprocessen, og ikke kun for omsorg”. (Mikkelsen et al. 2005:13). I relation til det faglige arbejde med barnets udfoldelse af sin natur, rationaliseres der således i termer af grundlag eller grobund. Om noget ”simpelt” i en positiv forstand (INT 26:3), eller som det andetsteds formuleres, noget ”basalt” (INT 18:11), dvs. noget grundlæggende, hvorfra progression kan tænkes:

”Hvis man indimellem altså .../så er det tryghed ved at være her, altså ... og de bliver anerkendt, og så har de ro til at lære noget, så er der ro til at man kan starte med læreplanerne og/eller det man så/det man så kan se, de er interesseret i, det kan man så/det kan vi så som voksne vise dem noget mere af, ik’, og så øh/det er det også læreplanerne lidt går ud på, kan man sige ik’, at vi præsenterer noget for dem, som de ikke selv ville have fundet, øhh ... fordi børn skal nok/altså normal/inden for normalområdet skal i hvert fald nok selv udvikle sig/de går ud og udforsker og er nysgerrige og bla, bla, bla, men så kan vi måske lige give den en tand mere med.” (INT 15:10).

Eller:

”... så på en eller anden måde hænger det jo sammen, fordi du kan jo ikke/du kan ikke fylde en masse fagligt stof på nogen, der ikke har det godt ... er min påstand. Jeg tror, jeg har ret (griner).” (INT 11:15).

”Vi har et svømmehold af sted hver tirsdag/eller hver onsdag. Og der er jeg også nogle gange med, og det synes jeg også er DEJLIGT, fordi der kommer man tæt på hinanden, og

... man lærer dem at kende de der børn ... "hvad er de for nogen" og "hvor er det, vi skal sætte ind, hvis vi skal gøre det bedst for dem", ik'." (INT 11:3).

Den faglige pædagogs arbejde baserer sig på denne måde på et fundament af pædagogisk arbejde, der skaber glade, tilfredse og trygge børn, der tror på sig selv. Når vigtigheden eller værdien af dette fundament-arbejde skal forklares, opstår det som første led eller grundsten i barnets udvikling. Pædagogen bliver her en, der ikke alene er i øjeblikkets "ro", "tryghed" eller "tæthed", men som fylder noget på, præsenterer nye udfordringsområder eller er observerende i forhold til, hvad der i fremtiden skal gøres. Pædagogen agerer således ud fra en bevidsthed om tiden, nemlig at børn skal et sted hen, og at pædagoger skal lave tiltag i forhold hertil. Pointen er imidlertid, at der i denne bevægelse netop sker et skred, hvor pædagogen træder frem som faglig. Selve fundament-arbejdet (eller midlerne) har en anden karakter eller indretning end fagligt og kan på denne måde siges at udgrænses fra kompositionen den faglige pædagog.

Jeg hæfter denne udgrænsning til to dimensioner nemlig en bestemt tidslogik og en bestemt indretning af pædagogisk lyst. Ved spørgsmål såsom det bedste ved arbejdet, det vigtigste, børn får med, men også beskrivelser i andre dele af interviewene, synes der at gøre sig et sprog gældende, der opererer med en form for kærlighedsbeskrivelser, eller at det, man gør som pædagog, indebærer en bestemt mellemmenneskelig kontakt, der er ægte, varm og hengiven.

"... det bedste som pædagog, det er jo det der med, når man bliver mødt af et barn, som STRÅLER, fordi han ser én, ik', og kommer farende hen og siger hej. Det er jo de små øjeblikke, man lever for som pædagog eller som måske har gjort, at man har valgt at blive pædagog, ik', at den der tætte kontakt med børnene og den der gensidige "jeg kan godt lide dig, og du kan godt lide mig." (INT 18:3).

Andre steder tales om "kram", at barnet er en "dejlig unge", der skal "værdsættes" (INT 18:4-5). At man "holder af ungerne" (INT 24:4), at der opstår et "hul i hverdagen", hvor man bliver "fordybet sammen" og har en "rar oplevelse" (INT 24:11). Andre beskriver det som at finde en krog og have "det der nærvær" (INT 23:3) eller som udtryk for en "fordybelse":

"...fordybelse og det simple at være sammen med børn, som et eller andet sted jeg tror, de fleste vil sige, at det at være sammen med børnene er derfor, man er blevet pædagog, ik', altså måske gøre en lille forskel for nogle børn." (INT 26:3).

Jeg kalder denne udgrænsning for pædagogen af hjertet, fordi komposition henleder til, at man mønstrer nogle bestemte følelser for børn, og at ens berettigelse som pædagog er bundet til denne nydelse eller lyst, dvs. til følelser for barnet samt barnets gengældelse heraf – en autenticitet. Det er

således karakteristisk herfor, at følelserne eller beskrivelserne heraf ikke er bundet til et bestemt tidspunkt på dagen, rum eller aktivitet, men har et sprog af øjeblikke, der opstår på tværs af og i løbet af dagen. De tales ikke om i form af hverken planlægning eller evaluering, men synes at findes i en umiddelbar nutid eller måske snarere i en mangel på tidsstruktur. Ligeledes gælder det, at barnet, der tales om i dette sprog, i høj grad figurerer som et nutidsbarn. Der er ikke alder knyttet til disse beskrivelser af barnet, ligesom der ikke umiddelbart relateres til noget før eller efter for barnet. Det er barnet, der stråler, det glade barn etc. Altså en sindstilstand hos barnet her og nu.

"... altså ikke så mange konflikter, eller at børnene er glade eller MAN kan gøre dem glade og tilfredse" (INT 26:2).

"'Det rare liv' består af kortvarige glimt af lykke, som når man hører en vittighed, spiser chokolade eller lytter til god musik. Det rare liv er typisk ikke særlig lærerigt i sig selv, men det er en vigtig forudsætning for læring. Sørg derfor for at institutionen er et hyggeligt, trygt og inspirerende sted for børn at være. Der skal være en god tone, voksne, de er trygge ved, og kammerater, der ikke mobber. Og der skal være gode fysiske forhold med bl.a. god mad, gode soveforhold og god mulighed for at komme på toilettet på en rar måde." (Mikkelsen et al. 2005:49).

De "kortvarige glimt af lykke" relateret til det "hyggelige" og "trygge", som igen knytter an til "mad", "sove" og "gå på toilettet", kan på denne måde forstås som barnet her og nu – det "glade og tilfredse barn". Sagt anderledes, objektet for pædagogisk håndtering er her indskrevet i en ganske anden tidslogik, hvor progressionen, herunder det lærende (erobrende, skabende og drømmende), er fraværende. Den pædagogiske relation er dermed heller ikke bundet op på en faciliterende forløsning, men følelsesmæssig og bevidsthedsmæssig gensidighed. Pædagogen er netop nærværende i betydningen til stede her og nu og ikke med mål, der går ud over disse øjeblikke.

"I en traditionel børnehave leger pædagogen med børnene, men det er man gået væk fra. Man træder i stedet et skridt tilbage og får et helt andet overblik og støtter i stedet for børnenes læreproces. F.eks. ved at indrette institutionen med spændende læringsmiljøer[...] Man forholder sig mere professionelt til børns leg og læring." (Kjær and Olesen 2005:33).

"Men det er ikke nok for mig bare at lege sammen med børnene. Jeg vil gerne lære mere og være med i børnenes udvikling." (Kjær and Olesen 2005: 85).

I overgangen til den faglige pædagog er det netop ikke nok "bare at lege" eller at være. Her hæftes forskellige lystformuleringer derimod til progressionen og antager på denne måde en anden karakter. Den pædagogiske lyst er hos den faglige pædagog stadig bundet til barnet, men ikke udlevet i kærlighedstermer af at føle, mærke og være nærværende. Lysten formuleres her i termer af, at arbejdet er "spændende" (INT 11:11), og at det lykkes – at man får den der "YES", som det

formuleres (INT 11:12; INT 15:5), en succesoplevelse, hvor man kan se, at målene er nået, at man har ”flyttet noget” (INT 11:3), og ”barnet har rykket sig” (INT 24:11). Man kan sige, at lysten i denne måde at rationalisere på bindes tæt til de videnskabsnære metodikker: til ”ejerskabet” over disse værktøjer (Kjær and Olesen 2005:43), ”glæden” ved arbejdet, der stiger i takt med, at man kan dokumentere sin professionelle kunnen (Kjær and Olesen 2005:57), og dermed til ens egen faglige udvikling og læring, der er flettet ind i den stykvis opnåelse af mål relateret til barnets progression. Skiftet i den pædagogiske lyst kan på denne måde ikke forstås i termer af mere eller mindre. Med en slet skjult reference til Seksualitetens historie vil jeg kalde det en særlig pædagogisk art af lystens udlevelse, der i faglighedens subjekt bindes op på en anden måde end hos pædagogen af hjertet.

Harmonisk forskel og potentiel trussel

Grænsedragningen mellem kompositionerne den faglige pædagog og pædagogen af hjertet må forstås som, hvad jeg vil kalde en harmonisk forskelsmarkering. Den faglige pædagog bygger videre på de grundsten, pædagogen af hjertet har støbt. Nogle steder tales flere af de komponenter, der knytter sig til den faglige pædagog (at opsætte mål, skrive planer ned, dokumentere), imidlertid frem som noget, der tager for lang tid, og som således udgør en hindring for samværet og nærværet med børnene. Det fremstår på denne vis som potentielt konfliktfyldt i forhold til at være pædagog af hjertet, i og med at det står i vejen for den pædagogiske lyst, der er knyttet til kærlighedsfiguren med barnet. Enkelte respondenter formulerer denne konflikt i relation til kategoriseringen af barnet, dvs. som en trussel mod det naturlige barn eller det bedste for barnet:

”... så bliver der meget med, at der sidder en masse konsulenter og fagpersonale og ”uha, vi skal være så dygtige”, og jeg skal også selv være dygtig, og så må jeg heller træne lidt mere med det barn, øhm ... men det handler altså også bare om, at de skal have lov til at være børn.” (INT 15:4). At være børn uddybes senere med formuleringen ”bare have det sjovt” (INT 15:4).

”Fordi jeg tror, læring kommer af at trives, og derfor synes jeg, det er meget vigtigere, at man spørger til, hvordan børnene har haft det i dag, fordi jeg tror kun, man lærer, hvis man trives. Og man lærer ved at have en naturlig nysgerrighed og en naturlig interesse, og hvis børnene ikke er i humør til at lave rytmik, jamen så lærer de da heller ikke noget af at kigge surt på, at de andre laver det.” (INT 37:11).

”Altså, alle børn følger jo et udviklingsmønster. Ikke på samme tid og i samme rytme, men de følger jo et udviklingsmønster[...]hvis man ser på det enkelte barn og planlægger sin dagligdag ud fra, hvad man kan se, børnene har lyst til og brug for og ”hvad synes de er sjovt?”, ik’, så behøver man ikke dokumentere. Så kunne du bare se på, at børnene er glade”. (INT 18:7).

Der fremstår her et naturligt barn, som enten ganske af sig selv udvikler sig og lærer som en del af at være ”nysgerrig” og have det ”sjovt”, eller som følger et ”mønster”, hvis naturlige progression kan aflæses i, om barnet er ”glad”. Hele tiden at observere og dokumentere om barnet har flyttet sig, eller om det har udviklet alle sider, fremstår derved ikke som noget, der bygger videre på barnets tryghed og trivsel, men som en mulig forstyrrelse eller trussel i forhold til disse forhold. Det interessante i især den sidste respondents formulering er, at de udviklingstermer af alder og forløb, der knytter sig til den klassiske udviklingspsykologi, her indsættes som en modsætning til behovet for dokumentation, hvorimod de hos den faglige pædagog indoptages som pejlemærker for de mål, der kan sættes, og det, der skal dokumenteres og evalueres i forhold til. Jeg mener på denne måde at kunne fremlæse en grænsedragning, hvor barnets udvikling (herunder dets behov) figurerer på en potentielt anden måde hos pædagogen af hjertet, nemlig som noget, der i højere grad kommer af sig selv, og dermed kræver en overordnet planlægning, men ikke en konstant specifikation og dokumentation. En respondent siger således i forhold til tidligere:

”Jamen der har vi jo ikke skullet dokumentere det, andet end/altså der har vi dokumenteret det for os selv, ved at vi selvfølgelig ALTID har haft en forpligtelse til at se, hvor børnene ER i deres udvikling og at de UDVIKLER sig.” (INT 37:8).

Eller som en anden udtaler: ”... så snakker man jo om ”jamen hvad er der sket, siden Frederik startede her i institutionen?”, og ”Vi har lagt mærke til, at han er RIGTIG glad for at male. Han synes, at det der med farverne er rigtig skægt, så hver gang vi maler, så spørger vi Frederik, om han vil være med”, og ”Vi har også lagt mærke til, han gider ikke rigtig være ude”, og altså hvad det nu er, ik’. ”Vi har også lagt mærke til, AH, altså i forhold til at han er blevet 4 år, så slæber han STADIGVÆK en hel del på fødderne, altså det KUNNE godt være, han skulle have lov til at bruge sin krop noget mere”. DET er jo også en form for dokumentation. Det har vi bare aldrig kaldt det. Altså vi har jo bare kaldt det at følge med i barnets udvikling. Og vi SER mange ting, altså vi ser, hvor de er henne socialt, vi ser, om de har gode venner. Vi ser, om de er i stand til at løse en konflikt. Vi ser, om de kontakter de andre børn, altså, og hvordan de gør det.” (INT 18:8).

En dimension i grænsedragningen mellem pædagogen af hjertet og den faglige pædagog kan således forstås i deres forhold til at ”se børn” – at skabe viden om børn og deres udvikling. Her er det muligt for pædagogen af hjertet at basere sit syn på en viden om et normalforløb, som børnene, mundtligt og mellem kollegaer, vurderes i forhold til, og som således gør styringen mulig. Det skal imidlertid understreges, at de komponenter, der står centralt og hæfter sig sammen omkring pædagogen af hjertet, handler om det, der samlet kan formuleres i termer af omsorg og trivsel; og som således trækker på psykologiske forestillinger om den gode mor-barn-relation samt hele kaldstankens forestillinger om menneskelige kvaliteter som en forudsætning for arbejdet. Pædagogen af hjertet kan således forstås gennem en række forbindelser og kategoriseringer, der

fremstår konfliktsuelle i forhold til den faglige pædagog, men hendes arbejde fremstår i langt højere grad som et grundlag i forhold til det videre faglige arbejde.

4.5. Den mulige destabilisering – negationen den praktiske pædagog

”Det er da rart at være bevidst om, at det man/det man foretager sig har et mål. Det synes jeg da er udmærket og sundt nok. Og i det hele taget for ens egen skyld også (griner) for der er sgu en grund til at jeg kommer i børnehaven, ik’, det er ikke bare for at underholde ungerne. Der er også øh et pædagogisk sigte bagved.” (INT 23:8-9).

Det, der skaber den afgørende negation og på denne måde konstituerer den faglige (bevidste med fastsatte mål) pædagog i sin positivitet, mener jeg, skal findes i sådanne citater om ”underholdning” eller det, der flere steder tidligere (jf. afsnit 4.3), er blevet kategoriseret som ”pasning”. Det, der kendetegner ”pasning” og ”underholdning”, er, at de netop mangler den indbyggede progression eller er formålsløse (jf. tidligere formuleringer om bare at lege, hygge sig mv.). Flere af de komponenter, og den umiddelbare tidsstruktur, der kendetegner pædagogen af hjertet, kan således siges at stå i opposition til den faglige pædagog; men kan omvendt, som beskrevet tidligere, betragtes som kompositioner, der glider over i hinanden ved at betragte noget (trivsel og tryghed) som grundlag for noget andet (udvikling og læring). Derimod kan pasning og underholdning ikke forenes med den faglige pædagog, hvis ikke de er base for noget andet, men netop blot udtryk for en formålsløs og repetitiv logik – noget, der synes at karakterisere bleskift, gulvfejsning mv.

Den praktiske pædagog er netop den pædagog, der formår at få fejlet gulv, tømt opvaskemaskine, klædt børn i tøj mv., og dermed på en hurtig og effektiv måde får løst de opgaver, der synes at være en stor del af den daginstitutionelle hverdag:

I: ... altså, det bliver meget pasning.

S: Hvad tænker du pasning?

I: Jamen, altså, nu har jeg jo så de små, ik’ også, lige i øjeblikket, og det er jo, altså der er nogle, der bruger ble, og der er nogle, og de skal sove, ik’, og det SKAL de jo, altså, der er nogle ting, man SKAL i løbet af en dag, ik’, og de SKAL have mad, og de SKAL sådan nogle ting, ik’. Det kan man IKKE lade være med vel, altså [...]

I: Altså, der skal også fejes, og der skal ryddes op og sådan nogle ting der, ik’ osse. Altså, det er jo ikke noget, man kan lade være med, vel. Det er sådan nogle ting, ik’, og så selvfølgelig/altså det der med, at børnene skal have tøj på og have tøj af og sådan, DET har jo også noget med omsorg at gøre, ik’, det er jo ikke/altså det er jo ikke negativt på

den måde, vel, altså, det er jo også hyggeligt at komme ind og sove med dem, ik' ” (INT 32:3-4)

Den forskelssætning, der i denne måde at rationalisere på bringes i spil mellem ”pasningen” bundet til ”ble”, ”tøj”, ”sove”, ”mad”, ”feje” og ”rydde op”, og så der, hvor det at sove med børn og give dem tøj på også kan være ”hyggeligt” og en del af ”omsorg”, er en forskelssætning, jeg bruger til at fremanalysere den praktiske pædagog. De opgaver, den praktiske pædagog varetager, kan tage en form, hvor intimiteten og kærlighedssproget dukker op, og kan på denne måde siges at have en glidende overgang til pædagogen af hjertet. Men hvor pædagogen af hjertet har en intim relation til det enkelte barn, ekspederer den praktiske pædagog opgaver (herunder børn) og formår på denne måde at få dagligdagens rutiner til at køre:

I: ”... man skal jo hele tiden, ligesom en fabrik, det lyder meget hårdt, men der er jo hele tiden noget på et eller andet klokkeslæt, ik', så man skal jo blive færdig med noget til det næste, altså så man SKAL øhm/så indimellem kan det godt blive lidt fabriksting, bare sådan pusleting, skifteting, ik', det skal jo ”tjep, tjep, tjep”, fordi de alle sammen skal igennem, ik', hvor indimellem ”NEJ”/altså fordi det er et vist tidspunkt kl. halv et så skal de ligge derinde, og så skal de sove, ik', det er sådan ”Nej, helt ærligt, nu sidder jeg altså lige 5 minutter ekstra og giver en eller anden sok MEGET langsomt på, fordi så har jeg hende her alene, ik', altså ellers skulle vi gøre det meget hurtigere, ik', hvor jeg sådan indimellem ”NEJ, nu tager vi lige/nu har jeg hende endelig alene” for eksempel, ik' ”nu kan jeg have lov til at have hende alene”, øhm det prøver jeg tit, at så strækker jeg det lige lidt, ik', øhm. Men så er der også nogen/så kommer man til at forstyrre, når man går ind, fordi altså/der er hele tiden ”Nå ja, det var nok ikke så smart”, ik', altså.

S: # Fordi så passede det ikke

I: # Så passede det ikke øh i rutinerne. Og jeg synes også, det er/altså jeg kan selv sådan ”EJ, hvorfor kommer de 10 minutter for sent?”, ik', ”nu er de lige faldet i søvn”, ik', (griner) eller et eller andet, øhm, men det er jo fordi, de havde lavet et eller andet, altså taget et eller andet, det kunne også være konflikter, det behøver ikke være det positive, men der ER strukturer og regler og øhm, det skal bare helst glide, ik'. (INT 26:5-6)

Sagt således er den praktiske pædagog karakteriseret ved en stram tidsstruktur, hængt op på dagens tidsinddelinger, der på tværs af institutioner synes meget ens: Fra åbning til klokken ca. 9 er der aflevering og morgenmad, herefter er der skemalagt aktivitet til kl. 11-11.30. Derefter frokost og sovetid/leg udendørs (personalet afvikler pause), kl. 14-14.30 frugt, og herefter fri leg/ afhentning. Det er disse tidsinddelinger og de opgaver, der knytter sig hertil (rydde af efter morgenmad, skifte ble før sovetid, feje gulv efter frokost, give tøj på til udendørs leg mv.), som den praktiske pædagog skal løse og opretholde. Der er på denne måde tale om tid som en fast kvantificerbar størrelse knyttet til urets inddeling og gentagelse, og rum som udtryk for forskellige arenaer for

opgavevaretagelse og flytning af børnemassen (fra inde til ude, fra spisning til sovetid). Både tid og rum er på denne måde præget af en repetativ logik, der har en fast rutinepræget struktur, som gentages hver dag.

Den effektive opgavevaretagelse – barnet som masse

Samtidig antager barnet hos den praktiske pædagog en form af opgavevaretagelse eller en masse, man har i sin varetægt, der på denne måde adskiller barnet fra såvel det glade og omsorgskrævende barn, som pædagogen af hjertet knytter bånd med, og fra det nysgerrige barn, hvis potentialer den faglige pædagog er med til at facilitere og fremelske:

I: ”.... hvor det typisk er en voksen, der går og er sammen med børnehavebørnene, så ikke at alle er engagerede i alt det praktiske omkring vuggestuebørnene. Såå. Men vuggestuebørnene bliver jo så også puttet

S: # Og alt det praktiske,

I: # efter vi har spist.

S: det er når de skal skiftes og

I: # Ja.

S: # have tøj af på

I: # Ja. Og det er jo ikke praktisk i den forstand, fordi det er jo også noget, vi prioriterer rigtig meget, at det er ting, hvor børnene er deltagere i. Øh, vi forsøger meget at undgå at handle hen over hovedet på dem men at have børnene med i de ting, de foretager sig. Det synes vi er meget vigtigt, at de selv er med til at finde bleer og smide en ble væk og aktive i at få den snavsede ble af og sådan vide, hvordan den ble nu er, den størrelse de skal have og selv kan hente dem og sådan nogle ting. Også at være meget nærværende i det, at vi HAR kontakten med børnene, mens det sker. Så på den måde så er det jo i virkeligheden forkert at kalde det praktisk arbejde, for vi vægter det faktisk vældig højt, at børnene er MED i processen.” (INT 37:4)

Pointen er således, at idet der tales om den intime kontakt og arbejdet med det aktivt handlende barn, er der ikke længere tale om praktisk arbejde. Den praktiske pædagog er på denne måde noget andet end pædagogen af hjertet, men kan i sin opgavevaretagelse glide over i denne form for komposition. Derimod synes der at være en klar modsætning mellem det at være faglig og praktisk:

I: ”Der er også mange medarbejdere, der læser en hel del faglitteratur og på den måde jo også bidrager, og så er der andre, der er meget mere praktiske pædagoger, der bidrager med DET. Øhm, og det er sådan en meget alsidig medarbejdergruppe, både aldersmæssigt og interesse-mæssigt og

S: # Hvad laver den praktiske pædagog?

I: Jamen de praktiske pædagoger er dem, der måske i højere grad vælger at være sammen med børnene, end der hvor der er nogle samtaler, der måske skal holdes, eller der hvor der var nogle kurser, man kunne tage på, eller der hvor der var nogle ad-hoc-udvalg der skulle arbejde, eller øhm dem som man ofte finder på stuen i stedet for i gang med at lave projekter (INT 37:12).

Grænsedragningen mellem den praktiske og den faglige pædagog kan på denne måde siges at trække på en etableret dualisme mellem teori og praksis eller plan og virkelighed. Viden og vidensproduktion i form af dokumentering er således også ganske fraværende fra den praktiske pædagog, medmindre – som jeg vil vende tilbage til – den fremstår som en tilbagevendende *skal*-opgave, der skal fra hånden, så de fra centralt hold kan stilles tilfredse. Den praktiske pædagoes negation kan på denne vis forstås i relation til nogle af de kategoriseringer og forbindelser, der kendetegner den faglige pædagog, nemlig en helt anden tidskonstruktion, der er bundet op på gentagelse frem for progression. Og en opgavevaretagelse, hvor barnet fremstår som en samlet ydre enhed med en række opgaver knyttet til sig, der optimalt set skal ordnes hurtigt og effektivt.

Som fagligt objekt for det analyserende subjekt (den faglige pædagog) er barnet derimod et enkeltstående individ af indre ruminddeling, der kan arbejdes med og på, for på denne måde at optimere det menneskelige materiale (jf. afsnit 4.3). Pointen er imidlertid, at denne optimering knytter sig til barnet eller det menneskelige materiale, og på denne måde må ses som en langsigtet investering (i det gode menneske og samfund). Hos den praktiske pædagog opererer optimeringsforestillingen derimod som en effektivitet knyttet til en hurtig eller ressourcelet opgavevaretagelse. I nogle tilfælde tales dokumentation ind i denne optimeringsforestilling:

"Altså for ellers så er det jo LIGE MEGET. Altså så er det jo lige meget, at vi bruger tid på at sidde og ... og skrive det ned, hvis, hvis ... hvis det er fordi, de så tænker "hvor kan vi så spare? Kan der være nogle færre?". Hvis det er sådan et eller andet sparringsplan, hvor de sådan, som de skal sidde og kigge "Nå!". Hvis de vil have "Nu skal I så lægge" /det næste er, "nu skal I lægge det i rammer". "Nu skal I lave øhm ... "/det der med skoven, det gør vi mandag og tirsdag, og så sætter vi kun 2 pædagoger på" (INT 15:16).

Bundet ind i denne sammenhæng brydes hele kæden af sammenhæftninger mellem dokumentation og faglighed. I stedet hæftets dokumentation til en effektivitet, der kan forstås som et øget pres på den praktiske pædagog, men som er ganske uforeneligt med fremskrivningen af et fagligt subjekt – der er intet ejerskab, ingen lyst og ingen glæde. Man kan sige, at dokumentation i denne

sammenhæng truer med at destabilisere den faglige pædagog. Et andet aspekt af denne destabilisering kan relateres til selve den tid, det kræver at dokumentere, beskrive mv.

”Både i forhold til personalets faglige udvikling og erkendelse og i forhold til at synliggøre institutionens praksis og børnelivet over for omverdenen. Hvis man har den indstilling, at man bare skal udfylde kommunens skemaer og så få det overstået, så er læreplanerne ikke det papir værd, de er skrevet på” (Kjær and Olesen 2005:27).

”Overstået” er således en central komponent i relation til opgavevaretagelsen for den praktiske pædagog. Tales læreplanerne ind i ”overstået”, udgør de imidlertid netop en del af denne opgavevaretagelse, der er helt uforenelig med den faglige pædagog. Det er dermed helt afgørende om læreplansarbejdet kategoriseres som endnu en ”praktisk opgave” (INT 26:11), der udstikkes fra centralt hold, en ”skal-opgave” som det betegnes (INT 26:9), der ”fratager glæden” (INT 24:6), fjerner en fra tætheden (jf. afsnit 4.4), og som således bliver endnu en reproduktiv gentagelse, der markerer sliddet hos den praktiske pædagog. Eller om dokumentation og læreplaner etableres i termer af ”spændende” (INT 11:11), ”opgradering” (INT 24:9), der gør arbejdet mere fagligt. Det skal understreges, at arbejdet med læreplanerne og dets dokumentationsarbejde i interviewene typisk tales ind i begge sammenhænge; der er således netop tale om en forskel i den komposition, læreplaner eller dokumentation skrives ind i (de kategorier, opdelinger og klassifikationer, det knyttes sammen med). Man kan imidlertid sige, at denne dobbelthed samtidig udgør en evigt nærværende trussel mod læreplansarbejdet i den forstand, at det truer med at underminere dets tilknytning til ”fagligt”, ”spændende” mv.

4.6. Arbejdet på fremkomsten af barnet som subjekt – politibetjenten/opdragerens indtræden

Den sidste grænsedragning kalder jeg politibetjent/opdrager. Jeg udleder denne komposition af passager i interviewene, hvor respondenterne taler om det værste ved deres arbejde, eller mere spontant kommer ind på ting, der forhindrer det pædagogiske eller kvalitativt gode ved arbejdet.

I: ”...nogle gange, altså, kan jeg da også komme hjem og tænke ”hvad var det lige, du lavede i dag”, altså jeg kan føle nogle gange, at jeg opdrager mere børnene, end jeg laver pædagogisk arbejde, ik’, i dag, altså.

S: Hvad er forskellen på at opdrage og lave pædagogisk arbejde?

I: Det er bare sådan tror jeg nogle værdier, det er ens, altså det er jo selvfølgelig ikke ens for hvad børnene er derhjemme, men jeg er MANGE timer sammen med de her børn, øhm ... og der er ting, jeg synes, der er i orden, og ting jeg bare ikke synes er i orden, ik’, altså

øhh ... man skal sidde stille, når man sidder og spiser, og man skal øh snakke pænt, og man skal, altså hvor jeg godt kan blive overrasket/nu har jeg ikke selv børn, og det glæder jeg mig (griner) rigtig meget til, men hvor jeg virkelig er overrasket over "Må de alle de her ting derhjemme?", ik', altså "HOLD da op", altså. Der er nogle gange, hvor vi kigger på hinanden, pædagogen der er på min stue, og tænker "NØJ", altså. "DET må du ikke. Kan du SÅ snakke pænt", og det ene og det andet, ik'. Altså, hvor man

S: # Og det er at opdrage?

I: Ja, det synes JEG. Sådan ser jeg meningen med det i hvert fald, med hvordan man skal gebærde sig og opføre sig, ik', over for andre mennesker, ik', øhm.

S: Hvad er så det pædagogiske arbejde?

I: Øhm ... (sukker), det er for eksempel øh læring eller hvad skal man sige, ikke læring men som jeg sagde før for eksempel samspil, ik', jeg ser det som at være SAMMEN med børnene, altså og øhm, ikke LÆRE dem noget, det lyder sådan, men det gør jeg jo også med det andet, men, eller synes jeg, men mere øhm ... komme igennem, jamen det er på en anden måde. Det er lidt svært at forklare synes jeg. Øhm ... men det er et andet samspil i hvert fald som jeg føler, jeg har, når jeg øh irttesætter forskellige ting for eksempel, ik', øhm ... ej nu lyder jeg sådan rigtig strid (griner).

[...]

S: Men forskellen på det pædagogiske arbejde og lave de ting, hvor du siger, du er lidt fast.

I: Mmm. Lave et projekt eller skrive nogle ting ned bagefter om, hvordan det var og øh alle de der pædagogiske ting, interviews, iagttagelser, observationer, ALLE de der ting. Hvornår skulle vi gøre det? (griner) [...] i dag, der er så mange konflikter, så jeg ville hele tiden BLIVE synlig, ik', fordi jeg ville irttesætte eller sige nej eller de ville også komme HEN til mig." (INT 26:7-9).

Jeg udleder på denne måde politibetjenten/opdrageren fra en skelnen mellem "pædagogisk arbejde"/"være sammen med børnene", der her fremstår som det samme i modsætningen til det at "irttesætte" og sørge for, at børn gebærder sig ordentligt. Politibetjenten/opdrageren udgøres af en klasse af komponenter, der negeres af såvel den pædagogiske lyst bundet til kærlighedsfiguren med barnet og den pædagogiske lyst bundet til det spændende arbejde. Politibetjenten/opdrageren er forbundet med ulyst, og med termer af ikke at lave noget (jf. ovenfor).

S: Og hvad tænker du, når du ikke laver noget? Hvad laver du så?

I: # Så er jeg nærmest sådan en vagthund, kan man sige, ik', tager børn ned, der sidder fast i træer og (griner) skiller dem ad, der er derude og slår med en jernskovl og sådan. Ja og hjælper dem hist og pist, hvor de nu har brug for noget hjælp, skal lige have en cykel og ud ... åbne sandkassen og mange andre ting (fløjt). [...]

I: Altså for eksempel kan du ikke tænde et bål, hvis du går derude alene. Så er du nødt til at stå ved det bål, og så kan du ikke rende rundt og servicere alle de andre, vel, altså, der skal man være mere end én. Og andre ting. Men det er mest fordi, man er lidt den der politimandsrolle, ik' også. Man skal også sådan lige holde øje med/fordi der er jo nogle, der sommetider kan finde ud af at fise over hegnet og ... Så man ER lidt vagthund vil jeg sige. (INT 23:4).

At "ikke lave noget" må på denne led forstås som, at det "noget", der foregår, ikke kvalificerer sig til pædagogisk arbejde, og ikke engang til lavstatusarbejdet "praktisk". Politibetjenten/opdrageren sørger for opretholdelsen af en orden, der som udgangspunkt forventes at være grundlæggende for at kunne være "sammen med børn" eller at lave "pædagogisk arbejde"; men som omvendt forventes at være til stede, uden at der skal arbejdes for den. Det er på denne måde arbejdet, der ikke burde være der, fordi der arbejdes på børn for at bringe dem til den orden af naturlighed, der egentlig var det formulerede udgangspunkt. Man kan sige, at dette arbejde retter sig mod at frembringe barnet som subjekt – et pædagogisk objekt, der i sin naturlighed er til at anspore gennem fornuften, eller som fremstår elskeligt.

Tværtimod fremstår barnet som objekt i disse sammenhænge helt konsekvent som en "belastning" (INT 11:4): som det forkerte barn, som således må iredesættes, skilles fra andre børn eller holdes øje med, således at det kan bringes til orden. En orden, der både er grundlæggende for, at det praktiske arbejde kan fungere hurtigt og effektivt i løbet af dagen, og for at der kan arbejdes med udgangspunkt i børns naturlighed. Hvad enten denne naturlighed forstås i termer af nysgerrighed og lærelyst eller trivsel, omsorg og glæde. De komponenter, der knyttes sammen i denne komposition, er gennemgående "støj" (INT 23:4), "uorden" (INT 11:3), "konflikter" og "iredesættelser" (INT 18:4).

S: Og når den går meget langsomt, og man tænker "det bliver tungt", så er det fordi, ens arbejde består af ...

I: # Ja, af besværligheder kan man sige, ik' også, meget besværligheder, fordi børn skal have tøj på, og de skal ud, og de skal/og mange konflikter og sådan noget, ik' også, bliver der også, ik' også. Det er nok det, at man gør, at man så bliver/altså det er nok én af de værste dage, ik' også, altså sådan en dag, altså. (INT 32-2-3).

Eller: "Øhm, støjniveauet tror jeg. Det kan jeg have mest problemer med. (Griner). Jeg bliver også irriteret på mig selv, når jeg står og råber, ik', fordi "du må ikke råbe", men for ligesom at komme igennem så de kan høre mig jo, så bliver jeg NØDT til at råbe, ik'." (INT 26:7).

Støjen må her forstås som en helt konkret og fysisk faktor, men kan samtidig forstås metaforisk. Politibetjenten/opdrageren søger at forhindre den støj eller forstyrrelse, som truer med at underminere mulighederne for at være såvel pædagog af hjertet som faglig pædagog og til dels praktisk pædagog. Den usynlighed, der på denne måde er bundet til forsøget på at stoppe en støjende synlighed, er ikke bundet til bestemte rum eller tider, men har en mangel på tidsstruktur og synes snarere at være latent til stede, idet orden brydes.

4.7. Opsamling

I læreplansreformen som begivenhed kan kravet om dokumentation – de procedurer, der opstilles gennem dette krav, og de indretninger, der er indskrevet heri – betragtes som en teknologi: en social teknificering af forskellige kategorier, klassifikationer, forhold, opdelinger og sammenhæftninger, der opererer og komponerer fænomenet den faglige pædagog. Dokumentationsteknologien udgør på denne måde en forbindelse mellem viden og styring, hvori barnet og pædagogen etableres som objekter og subjekter for en tilbagevendende vidensafdækning, der skal sikre den overordnede styring af daginstitutionsområdet ved at sikre pædagogens egen styring af barnets progression. I dokumentationsteknologien træder den faglige pædagog frem som et analytisk subjekt, der gennem tilbagevendende opstillinger af mål, middel, metoder og evaluering i relation til seks læringstemaer afdækker det hele barns natur – dets indre geografi af kompetencer og potentialer – for på denne måde at facilitere (skabe progression for) dets entreprenøriske selv. Dokumentationsteknologien kan altså forstås som en række vidensmetodikker, hvorigennem pædagogen træder frem som faglig: Én, der, gennem sin gennemlysning af barnet og egne indsatser i relation hertil, er i stand til at intervenere i forhold til barnets natur ved at bringe denne natur ind i sin rette bane af progression. Én der på denne måde skaber entreprenøriske og læringsparate mennesker, der i den fulde udfoldelse af deres egen natur skaber den fulde udfoldelse af samfundet som videnssamfund. Der er her tale om en tidslogik, der opererer med en stykvis linearitet, hvor fremskridtet ikke er sikkert, og hvor styring af progressionen således sker gennem en konstant og tilbagevendende vidensafdækning, i relation til hvilken der sker en opsætning af nye specificerede interventioner (mål, midler, metoder). Denne tidslogik er igen bundet til en rumlig logik, hvori barnet etableres som en grænsemarkeret enhed, hvis hele natur igen må forstås i relation til de specificerede dele (potentialer og kompetencer), der skal afdækkes og arbejdes på bliver optimeret.

Konstitueringen af den faglige pædagog, og de etableringer af barnet og barnets natur knyttet hertil, etableres gennem en udgrænsning af en række komponenter, der således kan siges at danne andre kompositioner. Pædagogen af hjertet, den praktiske pædagog og politibetjenten/opdrageren er mine analytiske fremlæsninger af sådanne kompositioner, der dermed tegner nogle af de udgrænsninger, der sættes i spil i dokumentationsteknologien. Udfoldelsen af måden, hvorpå sådanne indhegner af fagligt pædagogisk arbejde og udgrænsningerne herfra opererer i forhold til måder at vide og styre børn på i den daginstitutionelle hverdag, vender jeg tilbage til (jf. kapitel 9). Følgende vil jeg beskæftige mig med de tre problematiseringer, jeg har fremanalyseret i ovenstående analyse. Problematiseringer, der netop trækker tråde ud over læreplansreformens singulære fremspring: Som muliggør den måde at rationalisere på i læreplansreformen, og som således kan siges at være bundet ind i dokumentationsteknologien og dens komposition af den faglige pædagog.

5. Historiske nedslag – optrevlingen af dokumentationsteknologiens stilladsering

Nærværende kapitel vil fremanalysere de problematiseringer, jeg i sidste kapitel slog ned på som afgørende i relation til den måde den faglige pædagog træder frem på eller bliver mulig i reformen. Hvor jeg i sidste kapitel analyserede den specifikke komposition: den faglige pædagog, der opererer gennem dokumentationsteknologien, så vil jeg i dette kapitel udvide analysen til at se på de figurer og figurationer, der hæfter sig ind i denne teknologi, og som således kan siges at gøre den faglige pædagog mulig. Jeg vil altså i dette kapitel optrevle dokumentationsteknologiens stilladsering, dvs. det overlap af multiple tråde, hvorigennem kravet om dokumentation – og den indretning af pædagogisk faglighed, der herved formes – muliggøres eller etableres som en fornuftig og meningsfuld måde at styre daginstitutionsområdet på. Jeg foretager tre historiske nedslag: Jeg trækker tråde til tre punkter i tid, hvor de tre problematiseringer, jeg har fremanalyseret i sidste kapitel, nemlig *Barnet som interventionsrum*, *Forvaltning af velfærdsstat* og *Globalisering som uddannelseskonkurrence*, så at sige træder frem som hændelser. Dvs. steder, hvor de selvfølgeliggjorte bekymringer, udfordringer, nødvendigheder mv., i relation til hvilke læreplansreformens krav om dokumentation formuleres som et svar, tematiseres eller skrives frem i relation til andre fænomener og forhold. I min analyse af multipliciteten leder jeg derved på tværs af forskellige vidensfelter, hvori de tre problematiseringer kan fremlæses. Mit fokus er på de forbindelser mellem viden og styring, der etableres gennem disse problematiseringer. Ikke som forbindelser givet én gang for alle, men netop som stilladser eller sammenhæftninger, der med et ANT-vokabular kan siges at lække, blive porøse og på denne måde kræve nye former for indsatser for at iværksættes. Gennem de tre problematiseringer fremanalyserer jeg på denne måde en række figurer, forstået som bestemte træk eller skeletter i rationaliseringsformer, der reproducere, fletter, sig sammen og deri indgår i nye figurationer i dokumentationsteknologiens komposition af den faglige pædagog.

Jeg analyserer altså tre problematiseringer, der igen må forstås i relation til de vidensfelter, praktikker og institutioner, der både produceres som en del af problematiseringen og former den. Den første problematisering kalder jeg *Barnet som interventionsrum*, og daterer til overgangen til det 20. århundrede. Jeg relaterer det således til slutningen af 1800-tallet – begyndelsen af 1900-tallets 'sociale spørgsmål'. En tematisering af byernes moralske fordærv og indsættelsen af barnet

som det rene fremtidsmateriale, dvs. den historiske hændelse, at barnet (og interventionen i forhold hertil) er noget, der programmatisk kan gøres til udgangspunkt for fremtidens samfund. Jeg forbinder dette med den spirende psykologiske videnskab og de pædagogiske foranstaltninger, der voksede frem på dette tidspunkt. Jeg ser på denne måde optagetheden af barnet – dets 'natur' og 'udvikling' – og de forskellige overvejelser og tiltag, voksne må gøre sig i den forbindelse, som noget, der til stadighed formes gennem den problematisering, der igen former og formes af disse vidensfelter og praktikker. Den anden problematisering kalder jeg *Forvaltning af velfærdsstat* og fremlæser i to bevægelser, dels i relation til den store udbygning af velfærdsstaten i 1960-70'erne, herunder optagetheden af at indlemme alle i dette statslige projekt gennem en overordnet 'social planlægning'. Dels i 1980'ernes opgør med denne forvaltningspraktik og i stedet vægtning af decentrale enheders vidensproduktion – dokumentation. Den tredje og sidste problematisering kalder jeg *Globalisering som uddannelseskonkurrence* og daterer til midten af 1990'erne og frem. Jeg slår her ned på de OECD-initierede komparative undersøgelser af læsefærdigheder, matematikkundskaber mv. og de bekymringer om den danske videnstilstand og nationens fremtid, disse synes at eksponere. Daginstitutionsområdet tematiseres her i humankapitale termer og indlemmes på denne vis med en ny funktion i en samfundsøkonomisk forestilling, hvor 'nation' formuleres i termer af konkurrenceenhed og dens befolkning i termer af vidensagenter.

Gennem brug af andres beskrivelser og analyser leder jeg efter de måder at forstå og relatere viden og styring på, der træder frem gennem disse tre problematiseringer. Jeg spørger til de institutionaliseringer og praktikker, disse forbindelser opererer igennem, og de objekter/subjekter de fastsætter. Dette er ikke en historie om teoretiske tænkere, deres ideer og betydning. Jeg refererer til historisk personificerede monumenter såsom Darwin, Fröbel og Max Weber, men netop som historisk cirkulerende forestillinger, der bliver skrevet ind i forskellige former for argumentation og begrundelser (jf. Olsson and Petersson 2007; Popkewitz 2000:9ff). Det er heller ikke en daginstitutionens historie, velfærdsstatens, forvaltningens eller den komparative pædagogiks. Jeg har ledt i og på tværs af sådanne historiske beretninger, men det er en historie, der peger mod et bestemt forhold i nutiden, og det er herfra punkter er udvalgt, forfulgt og undersøgt⁵¹.

⁵¹ Min ambition om at lede på tværs af vidensfelter og min beslutning om at gøre brug af andre folks analyser betyder endvidere, at jeg i relation til dette punkt i nutiden har ledt efter rationaliseringsformer og figurer, jeg kunne finde som reproduceret og transformeret i det arkiv, jeg har etableret. Min optrevling af dokumentationsteknologiens stilladsering har således ikke en sensitivitet i forhold til mulige kampe og tematiseringer, der blev udgrænset, aldrig vandt frem etc.

5.1. Barnet som interventionsrum

Ved indgangen til det 20. århundrede udkommer Ellen Keys berømte bog ”Barnets århundrede” (1902). Bogens titel kan siges at pege på en hændelse ved overgangen til 1900-tallet, nemlig udskillelsen af barnet som en selvstændig befolkningsmæssig variabel. Et objekt med central betydning, som samfundet dermed har interesse i og for; og et subjekt i betydningen et fænomen med liv, tankevirksomhed, følelsesregister mv., som det skal have plads til at udleve og udvikle. Titlen peger endvidere på et tidsforhold, nemlig en tid, der ligger foran – en fremtid, som via tilknytningen til barnet indeholder løfter om noget stort og bedre. Hvad jeg ønsker at fæstne mig ved her, er ikke opkomsten af barndommen eller tematiseringen af de første år som noget væsensforskelligt fra ’det voksne’. En hændelse, som Ariés (1962) daterer til 1600-tallet. Med baggrund i min analyse af barnets natur som fagligt faciliteringsobjekt er dét, der har min interesse, fremskrivningen af barnet som centralt fænomen for skabelsen af ’det gode samfund’ eller det, der også kan forstås som skabelsen af ’fremtid’ (Hultqvist 2006), og herunder specificeringen af dette fænomen som et videnssubjekt/objekt. Jeg kalder denne hændelse for Barnet som interventionsrum, og relaterer den til de spirende videnskaber, institutioner og praktikker, som er optaget af at kortlægge barnets natur og vise de rigtige veje til forløsningen heraf. Hændelsen knytter jeg til det, andre har beskrevet som ’det sociale spørgsmål’ (Kaspersen 2006:106; Popkewitz 2006; Wagner 2001:42), her forstået som en historisk specifik bekymring, hvorigennem barnet som interventionsrum opstår.

Det sociale spørgsmål – og svarene, der formes gennem barnet

Fra slutningen af 1800-tallet formuleres der på tværs af USA og Europa en række problemer knyttet til den kraftige befolkningstilvækst i byerne. Tilvæksten synes således at samle sig i kvarterer med ringe boligforhold, dårlig hygiejne og lav indkomst og avle en række forhold såsom sygdom, tiggeri, kriminalitet, druk, hor. Forhold, hvis tilsynekomst forstås og forklares i termer af fysisk og åndeligt fordærv relateret til en mangelfuld moralsk livsførelse. Det, der er på spil i denne rationaliseringsform, er forståelsen af ’det sociale’ som en særlig selvregulerende mekanisme, hvor det civile menneske og dets omgang med hinanden som en særlig sfære, givet af men samtidig forskellig fra staten, fungerer som en organisk enhed. Det sociale synes imidlertid ikke at regulere sig selv; tværtimod truer massen med at underminere den sociale orden og besmitte den med sine sygdomme og sit moralske fordærv. I Danmark fremstilles den voksende fattige bybefolkning således som en trussel, hvori dårlig hygiejne og moralsk fordærv sidestilles som smittespreder til

resten af samfundet (Bloch 2006:21ff; Coninck-Smith 2000:45f; Villadsen 2004:103; Wagner 2001:42ff). Formuleringen af det sociale spørgsmål trækker i høj grad på puritanske rationaliseringsformer om moralsk livsførelse som den enkeltes ansvar over for Gud, men skriver dette ind i en tematisering af det sociale knyttet til de spirende såkaldt sociale videnskaber⁵². Det sociales lovmæssigheder – organismens naturlige funktionsmåde – udgør således centrale omdrejningspunkter i det sociale spørgsmål, der dermed også skaber grobund for videnskabelige studier i disse fænomener⁵³. Med forbillede i naturvidenskabelige praktikker har de sociale videnskaber en central opgave i form af analytisk at nedbryde det sociale eller samfund i sine dele, fastsætte deres sammenhænge for på denne måde at forbedre og sørge for en fredelig opretholdelse af social orden. De sociale videnskaber fødes på denne måde i et politisk styringsprojekt, hvor orienteringspunkterne for denne styring netop skifter fra principper, der er eksterne i forhold til staten (indsigten fra den almægtige), til principper, der er staten iboende, nemlig befolkningens karaktertræk og adfærdsmønstre (Gittins 2004:31f; Popkewitz 2006; Villadsen 2004:118; Wagner 2001:40ff).

Det er i denne specifikke sammenvævning af styring og videnskab, at Thomas Popkewitz (2008) peger på opkomsten af figuren skabe barn - skabe samfund. De dele, der skal gøre samfundsorganismen til en fuldkommen helhed, placeres i høj grad som studier af 'mennesket', og hvad der kan gøre mennesket (af massen) i stand til at indtage pladsen som det civile, moralske og rationelle subjekt, der kan opretholde det sociale. Som Henriette Buus (2008) viser, kan etableringen af Institut for Historie og Samfundsøkonomi⁵⁴ på dansk grund i starten af 1920'erne ses som et eksempel på denne rationaliseringsform. Finansieret med støtte fra den amerikanske Rockefeller Foundation og således støttet af dets motto om "the promotion of the well-being of mankind throughout the world" (Buus 2008:55) havde instituttet til formål at samle viden om mennesket i alle dets momenter. Værdien af viden måtte således ses i relation til dens anvendelse, herunder dens relevans for politisk ageren i ambitionen om at civilisere verden (Buus 2008:51,55ff,73). Det er i dette studie af mennesket, at barnet – viden om det og institutioner og

⁵² Jeg bruger denne betegnelse til at dække over videnskabelige discipliner såsom psykologi, pædagogik, sociologi, men også pædiatri, sundhedspleje og viden om hygiejne kan forstås som en del af denne bevægelse, der har studiet af mennesket og det sociale som omdrejningspunkt.

⁵³ De forestillinger, der blandt andet har et fremspring hos sociologiens faderfigur Emile Durkheim, kan i den forbindelse ses som afgørende for, hvorledes 'sociale fænomener' træder frem som videnskabelige objekter. Hos Durkheim opererer den organiske terminologi gennem bestemmelsen af organisk solidaritet som en form for kit, der holder det moderne samfund sammen gennem en funktionsbestemt arbejdsdeling, hvor alle arbejder for, at samfundets forskellige dele kan fungere, og at samfund dermed kan eksistere som en funktionel organisme (Durkheim 1984).

⁵⁴ Institutet betragtes i dag som en forløber for Socialforskningsinstituttet.

praktikker rettet mod det – får en central betydning. Igen, dette handler ikke om opkomsten af børn eller barndom. Tværtimod kan man sige, at viden om børn, og interventionen i relation hertil, der indgår som del af det at skabe menneske, trækker på allerede etablerede opdelinger mellem barn og voksen og ikke mindst en forestilling om dette barnlige i sin dobbelthed, nemlig som noget potentielt fordærvet (arvesyndens nedfældethed) og noget særligt rent (endnu ikke besmittet), naturligt og bøjeligt (Heywood 2004:32ff; Fendler 1998). Det handler snarere om, hvad jeg vil kalde indskrivelsen af barnet som selvstændigt objekt i de styringsmæssige bestræbelser på at skabe samfund, nemlig som en fremtidig del af den sociale helhed, der således må skabes som civilt, moralsk og rationelt væsen.

I denne rationaliseringsform optræder samtidig en bestemt figur af forholdet del-helhed, hvor helheden kan forstås som et rumligt hele, der kun er muligt at begribe gennem sine dele. Som Bernadette Baker (Baker 2001:351) fremanalyserer, kan dette forstås som en Newtonsk cirkulerende rumopfattelse i pædagogikken: Forestillingen om et absolut rum og atomers gensidige påvirkning inden for dette rum, hvor det enkelte atoms bane bliver afgørende for måden, hvorpå det hele rum udarter sig. I forhold til denne del-helheds figur kan den pædagogiske indsats forstås som samfundsmæssigt afgørende, nemlig som arbejdet på, at de enkelte dele (atomer) følger deres korrekte bane og dermed ikke bringer helheden (organismen) ud af kurs. Delen i form af barnets natur udgør på denne måde et afgørende objekt. Et objekt, der må skaffes viden om og rettes institutioner og praktikker mod.

I Danmark i slutningen af 1800-tallet forskede læger sammen med de første eksperimentelle psykologer i børn. Omridset af nye specialvidenskaber såsom skolehygiejne og børnepsykologi blev tegnet, ligesom ambitionerne var at gøre pædagogik til selvstændig videnskab på linje med naturvidenskab. I centrum stod idealet om at fundere pædagogik i videnskabelig dokumenteret kendskab til barnets natur (Coninck-Smith 2000:41,60,71; Nielsen, Hørning, and Hansen 1976:26). Denne forherligelse af det videnskabeliggjorte barn er endvidere at finde i oprettelsen af en ny type institution: I relation til førskolebarnet betød overgangen til 1900-tallet oprettelsen af børnehaven, et særligt pædagogisk program hentet fra tyskeren Friedrich Frøbels beskrivelser og optegnelser. Børnehaveprogrammets relevans blev formuleret i relation til dets fundering i viden om børns udvikling og i dets metoder til at sikre denne udvikling inden for et samfundsopdragende øjemed

(Korremann 1977:58f)⁵⁵. I de sparsomme beretninger, der er tegnet vedrørende daginstitutionsområdets historie, beskrives børnehavebevægelsen (typisk tilknyttet private skoler og rettet mod borgerskabets børn) som den ene af to strenge i tilblivelsen af den moderne daginstitution (Andersen 2005; Coninck-Smith 2000; Ellegaard 2000; Korremann 1977). Den anden streng tegnes af de såkaldte asyler, der fra 1820'erne og frem blev oprettet af forskellige filantropiske foreninger. Asylerne var særligt rettet mod de udearbejdende mødres børn og blev formuleret i termer af forebyggelse. De modtog således typisk ikke børn over fem år, da de ikke allerede måtte være moralsk fordærvede, og heller ikke udvise tegn på en sådan fordærvelse ved at møde op syge, ukæmmede eller uden sko (Korremann 1977:56). Modsætningen til den moralske fordærvelse var den gode arbejdsomme borger, som asylerne stod for at danne. I første halvdel af 1900-tallet udgjorde den italienske læge Maria Montessoris pædagogiske program fra institutionen Casa dei Bambini, og dette programs dannelsesambition rettet mod de udearbejdende kvinders børn, der drev rundt i gaderne, en stor inspiration i det videnskabeligt funderede arbejde med børn (Korremann 1977:55ff; Nielsen, Hørning, and Hansen 1976:27f; Wagner 1976:35). I relation til nærværende perspektiv, mener jeg, at man kan se såvel asylerne, børnehaven og hjemmet som institutioner, der ved overgangen til 1900-tallet bliver arnesteder for opkomsten af det videnskabeliggjorte barn og figuren skabe barn – skabe samfund. Jeg hæfter mig således ved børnehavebevægelsens forskelssætning til hjemmet, hvor hjemmet ses som udtryk for en husmoderlige omsorg og mangel på viden om barnets udvikling (Korremann 1977:59). Samtidig hæfter jeg mig imidlertid ved reformuleringen af fattigdomspolitikken i denne periode og udpegningen af hjemmet som bolværket mod moralsk fordærv: en civilisationens vugge, hvor imod et utal af praktikker rettes, møntet på husmoderens viden om rengøring, omgang med fødevarer, husførelse og ikke mindst opdragelsen af børnene til nyttige og sædelige samfundsmedlemmer (Villadsen 2004:102ff). Skåret skarpt op, kan det, der fra andre perspektiver formuleres som henholdsvis en socialpolitisk og en pædagogisk streng i daginstitutionernes historie, fra mit ståsted ses som del af det samme liberale styringsprojekt, der handler om at skabe samfund ved at skabe det

⁵⁵ Det skal understreges, at der i Fröbels tekster opereres med metafysiske forestillinger om det naturlige paradises barn – den indre godhed, der med rette miljø og næring vil udvikle sig og blomstre frem – og at denne plantemetafor først senere indskrives i videnskabelige rationaliseringer (jf. Hultqvist 2002). Som ekspliciteret i indledningen af dette kapitel, gør jeg ikke brug af Fröbel (eller andre historiske skikkelser) i sig selv, men i relation til den måde, hvorpå de cirkulerede eller blev skrevet ind i forskellige former for argumentation og begrundelser. Det betyder også, at jeg i dette tilfælde ikke opholder mig ved de idehistoriske modsætninger, der ofte hæftes til henholdsvis Fröbel og Montessori (hvor den ene vægter barnets naturlighed og frie leg, den anden skoleforberedelse og optræning) (jf. Wagner 1976). Jeg beskæftiger mig med måden, hvorpå der blev udviklet og indført programmer med henvisning til blandt andet deres teorier og metoder – programmer, der netop bærer på, og skriver sig ind i, samme rationaliseringsform.

civile, moralske og rationelle menneske. Et svar på det sociale spørgsmål, der muliggør og muliggøres gennem blandt andet det videnskabeliggjorte barns natur.

Det videnskabeliggjorte barn og det pædagogiske projekt mellem fuldkommenhed og forfald

Det, der kan siges at væve sig sammen i det sociale spørgsmål og de svar og løsninger, der i den forbindelse formuleres gennem barnet, trækker tråde til den konstellation, der ofte refereres til som ”det moderne”, eller som Popkewitz vælger at kalde ”kosmopolitanisme” (2008). Det handler om troen på det fornuftige og humane menneske som værende i stand til at bøje bevidstheden mod sig selv, hæve sig over det lokale og agere i forhold til transcendent principper. Det handler om fæstnelsen af dette menneske som et løfte om en fuldkommenhed, og om troen på denne fuldkommenhed som tid, der ligger forud. En fremtid af et højere stadie, der som en lineær og evolutionær proces vil komme. Men ikke af sig selv. Det handler således også om videnskaben som en rationaliseringsform, hvorigennem verdens lovmæssigheder kan kortlægges, foreskrives og dermed handles i forhold til for at nå (til) fremtiden. Popkewitz’ valg af den kosmopolitiske term frem for ”oplysning” eller ”det moderne” må i den sammenhæng forstås som en understregning af, at der ikke henføres til en bestemt tidslig epoke eller teoretiske ideer, men til en historisk specifik samling af kulturelle teser og måder at orientere sig på (Popkewitz 2008:8f). Heri læser jeg to centrale pointer, nemlig for det første, at dyrkelsen af videnskab ikke kan forstås som et brud med et religiøst verdensbillede, men netop som centralt element i en frelsefigur, hvor det er den videnskabelige tilgang og dens muligheder for intervention eller reformering, der bliver midlet til at redde samfundet i form af det sociale. En frelsefigur, der hæftes til det videnskabeliggjorte barn. For det andet, at forestillingen om det kosmopolitiske menneske og samfund konstitueres på en forskelsmarkering, der netop gør andet til ikke-menneskeligt – moralsk fordærvet, underudviklet, primitivt eller uciviliseret. Frelsefiguren opererer således med håbet om den fuldkomne fremtid, men heri også frygten for forfald (Popkewitz 2005; 2008:18ff; Bloch 2006). Denne forskelsmarkering mellem fuldkommenhed og forfald, mener jeg krydses med en anden central distinktion, som den videnskabelige rationaliseringsform opererer med, nemlig distinktionen mellem natur på den ene side og det kulturelle eller civile på den anden, herunder videnskab som redskab til at kortlægge og derved tæmme natur. Det barnlige, som udtryk for noget særligt naturligt, åbner således for en videnskabeliggørelse, hvor barnet må ses som første stadie i en evolutionær proces i en Darwinistisk forstand. Barnet udgør noget endnu ikke udviklet. En tilstand af ren natur eller utæmmethed, der som sådan fremstår i lighed med dyr, irrationalitet, de primitive samfund. I fremhævningerne af legens naturlige spontanitet sidestilles dette netop med dyrisk

aktivitet, men hvor tilstanden hos aberne er permanent, gælder det for barnet, at spontaniteten og legen fører mod indsigt i abstrakte principper og livets love. Barnets natur fremstår altså på den ene side potentielt farlig – som vild, ukontrolleret og styret af primitive lyster og aggressioner – men anskues samtidig, qua den evolutionære tematisering, som kimformen til civilisation (Baker 1998; Bloch 2006:24,28; Coninck-Smith 2000:62ff; Walkerdine 1984:169,172ff). Sagt anderledes, barnet er udtryk for den natur, videnskaben gør tæmmelig, hvilket således muliggør civilisationens udvikling mod fuldkommenhed. Med installeringen af en videnskabeliggjort natur krydses på denne måde opdelinger mellem natur og kultur/civilisation samt forfald og fuldkommenhed i barnets materie. Barnet som natur indtager ikke pladsen i en af polerne forfald eller fuldkommenhed. Det er selve forskellen, der indskrives i barnet, eller jeg vil – for at lege med ordene – sige, at barnet er forskellen. Der åbnes på denne måde for dét, jeg vil kalde det kosmopolitiske pædagogiske projekt. Et liberalt styringsprojekt, der gennem en indsats med ophav i videnskaben skal afværge forfaldet, frelse til fuldkommenheden og på denne måde sikre det civile samfund – det sociale.

Det, der hæfter sig sammen i denne stræben mod det fuldkomne samfund, er altså troen på det rationelt myndige menneske (mand), der formår at agere som frit individ og således forvalte det liv, han er blevet tildelt. Som Baker (2001:335ff) viser, trækker denne konstituerende af det frie individ på en indre/ydre opdeling, der som styringstematisering fremskrives under den Lutherske reformation. Den rigtige livsførelse tematiseres nu ikke længere som noget, der kan fremføres gennem ydre tegn, men som må udvises via indre forhold – som en spirituel selv-ledelse. Barnet fremstår i denne rationaliseringsform sårbar over for forførelser af forskellig art og er derfor fuldstændig afhængig af hjælp i forhold til en internalisering af den gudelige lære, der skal gøre ham eller hende i stand til at klare sig igennem (styre uden om) amoralens forførelser. Barnets 'frihed' eller 'autonomi' er med andre ord baseret på dets grundlæggende afhængighed. Den videnskabelige bestemmelse af barnets natur i termer af stadiemæssig progression kan siges at konstitueres på en sådan indre/ydre opdeling. Det indre, der bliver genkendeligt som videnskabeligt objekt, tematiseres imidlertid ikke som et spørgsmål om vilje, men som studiet i udviklingen af bevidstheden eller fornuften som det privilligerede sted for menneskelighed: Barnet som art gennemgår stadier af progression, hvori det bevæger sig mod en stadig højere form for rationel tænkning, der netop må forstås som en civiliseret menneskelighed. Sårbarheden – eller afhængigheden – viser sig imidlertid som en mulig degenerering i denne udvikling, hvor barnet – udsat for de forkerte forhold – fortaber dette løfte om progression (Baker 2001:414; Walkerdine 1984:169ff). Man kan sige, at barnets frihed på denne måde fastgøres til behovet for

(afhængigheden af) videnskabelig kortlægning og tilrettelæggelse. Jeg mener, at det er denne gensidighed i forholdet frihed-afhængighed, der opererer i den såkaldt progressive småbørnspædagogik, der gennem første halvdel af 1900-tallet slår til lyd for barnets egen naturlige udvikling. Gennem en tematisering af barnet som et væsen i grundlæggende pagt med naturen (en forestilling, hvis cirkulering manifesterer sig gennem Rousseauske referencer), rationaliseres der således ud fra en ydre/indre opdeling, hvor intet ydre skal tilføres (det handler ikke om at rette på barnets mangler eller tilføre det egenskaber), men hvor det hele ligger gemt i barnets indre og blot venter på at udvikle sig. Der manes derfor til forsigtighed, i forhold til ikke at skade barnets naturlige udvikling, men i stedet indrette redskaber og aktiviteter, der kan støtte op om den fulde udfoldelse af disse sårbare små planter (Bloch 2006:26; Coninck-Smith 2000:62f; Wagner 1976:34ff). Pointen er, at denne støtte netop fungerer gennem observationer af og tilrettelæggelser i forhold til barnet og dets normaludvikling, der igen baserer sig på bestemte psykologiske og pædagogiske videnskategoriseringer af denne barnlige natur. Barnets frihed konstitueres altså gennem afhængigheden til dem, der kan se dets sande natur og tilrettelægge miljøet for dets fulde udfoldelse.

Som Valerie Walkerdine (2004) illustrerer, må man altså forstå den psykologiske videnskab og dens ambitioner om at kortlægge barnets naturlige udvikling som en inskription af et større liberalt styringsprojekt om at skabe det frie – civile og rationelle – menneske. Sagt anderledes, udvikling, som klassificeret fænomen, opstår ikke med psykologien eller videnskabeliggørelsen af pædagogikken, men udgør en Darwinistisk forestilling, der i videnskabeliggørelsen af barnets indre muliggør korrespondancen mellem det fuldkomne menneske og det fuldkomne samfund. Det er præcis på denne måde, at det kosmopolitiske pædagogiske projekt muliggøres som dét, der i fostringen af den fulde udfoldelse af barn, fostrer den fuldkomne udfoldelse af det sociale.

Figurer der forfølger

Problematiseringen Barnet som interventionsrum udgør et analytisk og historisk specifikt nedslag foretaget på baggrund af den måde, hvorpå den faglige pædagog i reformen træder frem som et svar på barnets natur i sin konstituering mellem det uopfyldte/ risikobetonede og det fuldkomne (jf. afsnit 4.2). Gennem dette nedslag kan man forstå, hvorledes en sådan konstituering opererer som en selvfølgelighed, der er muliggjort gennem psykologiske og pædagogiske vidensfelter og institutionelle indretninger, som igen er indskrevet i et større styringsprojekt rettet mod skabelsen af det sociale. Min analytiske ambition om at forfølge de måder, viden og styring binder sig sammen

på i skabelsen af bestemte subjekter/objekter, betyder, at jeg i dette første nedslag fremskriver en bestemt forståelseshorisont for læreplansreformen og dens dokumentationsteknologi. Jeg analyserer således mulighedsbetingelserne for en nutidig pædagogisk faglighed som en stilladsering, der er bundet op på et styringsmæssigt projekt. Frem for at lokalisere styring til en bestemt instans (loven eller forvaltningen), der sætter betingelser for udøvelsen af pædagogisk faglighed, ser jeg den specifikke sammenbinding af viden og styring, der gør sig gældende i problematiseringen Barnet som interventionsrum, som konstituerende for måder at være faglig pædagog. Sagt anderledes, det kosmopolitiske pædagogiske projekt var et styringsprojekt lang tid inden, at småbørnspædagogikken blev underlagt administrativ forvaltning, og de bestemmelser af barnet, der etableres igennem dette projekt, stilladseres i selve konstitueringen af dét, der i dag træder frem som et fagligt faciliteringsobjekt.

Min pointe er altså, at kompositionen af den faglige pædagog i læreplansreformen som begivenhed træder frem gennem det, der fremstår som en interventionsmæssig nødvendighed relateret til barnets natur. En sådan nødvendighed må forstås som en selvfølgelighed muliggjort gennem problematiseringen Barnet som interventionsrum, der netop fremkalder figuren skabe barn – skabe samfund gennem et videnskabeligt kortlægningsprojekt relateret til bekymringen om det sociale spørgsmål. Min analytiske fremlæsning af barnets entreprenøriske natur som et objekt for facilitering, der i sin fulde udfoldelse vil skabe det fuldkomne samfund (videnssamfundet), kan altså forstås som en figuration af en figur, der har sit fremspring i denne første problematisering. Dvs. min analyse af kompositionen af den faglige pædagog som den, der påtager sig en samfundsmæssig opgave ved at tage vare om barnets natur gennem observation og tilrettelæggelse, må forstås i relation til opkomsten af det kosmopolitiske pædagogiske projekt og figuren skabe barn – skabe samfund. Min fremlæsning af livet som terminologisk katalysator må ses i relation til denne figur. Som terminologi favner livet på én og samme tid løftet og håbet om en tid, der skal komme (den fuldkomne fremtid), og nutiden som den enkeltes eksistentielle og naturskabte udgangspunkt. Den faglige pædagog som grundlægger af livet træder altså frem i denne harmoniske konstellation mellem det naturlige barns fulde udfoldelse og den fuldkomne fremtid: en, der sikrer progressionens forudbestemte bane, og dermed formår at forædle menneskemateriens bestemmelse.

Hvad der reproduceres og transformeres i problematiseringen Barnet som interventionsrum, er således samtidig en frelsefigur, hvori fremtidens negation indskrives som en forskelsetablering i barnets natur. Dvs. hvor det, der konstituerer det gode samfunds (eller himmeriges) andethed –

forfaldet eller det afvigende – bliver konstituerende for denne natur: Barnet indeholder løftet om den fuldkomne fremtid, men også nærværet af truslen mod denne fremtid. Det er som sådan pladsen til og behovet for intervention må forstås. I kompositionen af den faglige pædagog er det denne frelsefigur, der figurerer i sikringsterminologien: Sikringen, etableret gennem den faglige pædagogs analytiske gennemlysning og tilrettelæggelse, er netop en sikring imod fordærvet. En indsats, der gennem afdækningen af hele barnets indre geografi skal afværge en uopfyldt eller uudnyttet natur hos kommende generationer og dermed styre samfundet uden om en lurende fare.

Den tredje centrale figur, der træder frem gennem problematiseringen Barnet som interventionsrum, er figuren del-helhed som fortolkningsramme for forholdet barn-samfund. Dvs. etableringen af helhed som noget, der må forstås og styres gennem en nedbrydning af denne helhed til dele, og hvor helheden samfund således indebærer delen barn som selvstændigt videns- og styringsobjekt. I min analyse af barnet som fagligt faciliteringsobjekt figurerer denne del-helheds-figur i en mangedoblet form, der på én og samme tid gør barnet til en grænsebestemt enhed blandt andre enheder og samtidig etablerer denne enhed som en helhed, der må vides og styres gennem afdækningen af dens dele – dens indre geografi af seks læringstemaer.

Man kan forstå de tre figurer (figuren skabe barn – skabe samfund, frelsefiguren og figuren del-helhed), jeg her fremanalyserer, som træk i rationaliseringsformer, der i reproduceret og transformeret form stilladseres i dokumentationsteknologien, og som sådan gør kompositionen af den faglige pædagog mulig. I mine følgende to nedslag vil disse tre figurer blive forfulgt for at se, hvorledes de reproduceres og transformeres som forskellige figurationer, der knytter sig ind i forholdet mellem at vide og styre.

5.2. Forvaltning af velfærdsstat

Fra 1960'erne starter, hvad der ofte betegnes som den store udbygning af den danske velfærdsstat og heri indstiftelsen af en sektorisering relateret til det, der forstås som samfundets områder eller problemer. Hertil knyttes en række eksperter, der står for forvaltningen – løsningen og planlægningen – af disse problemer og områder. I 1980'ernes såkaldte modernisering af den offentlige sektor er det netop dette 'ekspertvælde' – deres hjælp og planlægning – der står for skud. Som svar på det, der fremstilles som en dyr og dårlig forvaltning af velfærdsstaten introduceres markedslignende principper, herunder decentralisering af økonomi til de enkelte institutioner samt

en række synliggørelsestiltag til konkurrencemæssig promovring og sammenligning på tværs af det, der nu forstås som serviceydelser. Det centrale i dét, jeg her forstår som to bevægelser i problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat, er den måde, hvorpå viden indstiftes og skifter form som en del af offentlig forvaltning. Jeg vil således argumentere for, at videnskaben i første omgang fletter sig ind i udbygningen af et forvaltningsmæssigt apparat, for i anden omgang at spænde sig ud internt i dette apparat. Og at det er i disse bevægelser, at det systematiske og målrettede knyttes uløseligt ind i kompositionen den faglige pædagog. Sagt anderledes, min fremlæsning af den faglige pædagog som et analytisk subjekt, der formår at specificere og nedbryde pædagogiske situationer i en række skridt af mål, middel, metoder, evaluering mv., må forstås i relation til de forvaltningspraktikker, der bærer på og bæres af to bevægelser i problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat.

Planlægningspraktikkernes fødsel – videnskabeliggørelsen fletter sig ind

Adskillelsen og udspecificeringen af mål-middel, systematisering, skriftlig nedfældethed, præcision og entydighed udgør termer, der i de Weberianske forestillinger om bureaukratiet kommer til at kendetegne det forvaltningsmæssige arbejdes rationelle karakter (Weber 2003). Opgørelsen af mål-middel og forestillinger om systematik som omdrejningspunkter for offentlig administration er i den henseende ikke noget, der opstår med udbygningen af velfærdsstaten. Tværtimod. På dansk grund udgør slutningen af 1950'erne og 1960'ernes problematisering af forvaltning netop et opgør med tidligere tiders forvaltningspolitik, forstået som dets adskillelse mellem form – eller middel – som embedsmænd stod for, og indhold – eller mål – som udgjorde et politisk spørgsmål, herunder forvaltning som et spørgsmål om optimal driftsøkonomisk effektivitet (Rennison 2004; Andersen 1995:47ff). I opposition hertil formuleres idealet om en sektoriel sammenhængende forvaltning, der således formår at tage hensyn til den samlede samfundsøkonomiske situation. Fortiden udstilles i termer af planløshed, og frem for en vidtgående administrativ opdeling knyttet til institutioner sondres der nu mellem problemområder, der sammentænkes gennem overordnede planlægningsfunktioner, der skal genoprette den tabte helhed. I denne rationaliseringsform sker en delvis ophævelse af det institutionaliserede skel indhold og form (eller mål og middel): En rationel forvaltning er netop en forvaltning, der formår at skabe indholdsmæssig samordning. Planlægning og helhed bliver på denne måde de store mantraer og knyttes til forestillingen om Danmark som et samfundsøkonomisk fællesskab, hvor hvert område eller problem må forstås i relation til den samlede økonomiske organisme (Pedersen et al. 1994; Andersen 1995:50ff). Jeg ønsker at hæfte

mig ved to aspekter i den problematisering, der her er på spil, nemlig henholdsvis indholdsaspektets indskrivning i, hvad det vil sige at forvalte, samt opkomsten af en samfundsøkonomisk forestilling.

I problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat, der dukker op i slutningen af 1950'erne kan fremlæses en omformulering af det sociale spørgsmål. Det sociale bliver nu en term, der anvendes som forklaring på individuelle problemer, der skal afhjælpes gennem kollektive foranstaltninger. Termen henviser således til 'strukturer' og 'vilkår', der kan belaste individet, gøre det udsat og afvigende og dermed hindrer dets fulde deltagelse i statsfællesskabet. Der tales i den forbindelse om grundlæggende 'universelle behov', som gennem garanti for et socialt minimumsniveau (sociale rettigheder) kan forhindre udviklingen af sociale problemer. Problemer, forstået som en bekymringsklassificering, må dermed stadig ses i relation til forestillinger om social opløsning, men tematiseres nu som forringelse af produktivitet og dermed mangel på økonomisk vækst. Inden for planlægningsmantraets rationaliseringsform etableres således en positiv sammenhæng mellem et universelt socialt minimumsniveau og national økonomisk vækst (Buus 2008:224ff; Villadsen 2004:142f,148f). Det svar på forvaltning af velfærdsstat, der formuleres i termer af planlægning og samordning, er på denne måde tæt knyttet til det, Ove K. Pedersen mfl. beskriver som udbredelsen af den samfundsøkonomiske forestilling (1989; 1992; 1994). Med begrebet henviser de til en vækstøkonomisk orienteringsramme bundet op på velfærdsstatslige idealer om udligning af sociale forskelle. En væsentlig præmis i denne forestilling er, at sammenhængen mellem mikro- og makroøkonomisk adfærd ikke er givet. Virksomheder, offentlige organisationer, interesseorganisationer og husholdninger må alle tilskyndes til at samordne deres aktiviteter i relation til det samlede samfundsøkonomiske hensyn. En forskelssætning mellem økonomisk ansvarlighed og uansvarlighed bliver dermed konstituerende for den forhandlingsøkonomiske scene⁵⁶. Den samfundsøkonomiske forestilling udgør på denne måde en reformulering af Danmark som et skæbnefællesskab, hvori det fælles ikke bestemmes territorielt, sprogligt eller kulturelt, men som et statsøkonomisk fællesskab. Det er en reformulering, som indebærer opkomsten af en økonomisk patriotisme formuleret i termer af at påtage sig et samfundsøkonomisk ansvar (Bjerreford, Nielsen, and Pedersen 1989:23; Pedersen et al. 1994:35ff).

⁵⁶ De forhandlinger om ressourcefordelinger, der føres gennem institutionaliserede forhandlinger mellem en række selvstændige beslutningscentre i statsapparatet, organisationer mv. Eksempelvis trepartsforhandlingerne (Pedersen et al. 1992:46).

Hvad der endvidere ligger i reformuleringen af det sociale spørgsmål er, at social opløsning ikke længere formuleres i termer af den enkeltes moral, men i overordnede forestillinger om 'velfærd'. En velfærd, staten som forvaltende instans skal tage sig af, og som på denne måde vil indskrive samtlige borgere i et fællesskab, der ikke alene baserer sig på den kontraktlige tildeling af autonomi (civile rettigheder), men på grundlæggende sociale rettigheder som forudsætning for at indtage rollen som samfundsborger. Velfærd bliver på denne måde statens indholdsmæssige opgave, og varetagelsen heraf bliver indskrevet i det forvaltningsmæssige apparat. Det er dermed i høj grad dét, der fastsættes som vilkår, strukturer, processer og deres sammenhænge med den sociale og samfundsmæssige udvikling, der bliver omdrejningspunktet for de forvaltningsmæssige praktikker, der netop ikke længere kan forstås som ren administration, men som faglig og professionel opsporing og løsning af såkaldte sociale og samfundsmæssige problemer (Torfing 2000:19ff; Villadsen 2004:142ff).

Viden og videnskab spiller en central rolle heri. Socialforskningsinstituttet danner gennem en række forskningsprojekter vidensgrundlag for de store velfærdsreformer, der i 1960'erne skal sikre 'forebyggelse', 'tryghed' og 'trivsel' for samfundets borgere. Denne helhedsorienterede tiltro til objektiv viden som udtryk for en kortlægning af problemer og erkendelse af de processer, der skal interveneres for at løse dem, bliver, som pendant til de naturvidenskabelige beherskelsesbestræbelser, forstået som social ingeniørkunst. En kunst, der også indskrives i forvaltningen og dens faglige professionalisering. Den ideelle forvalter, hvad enten dette forstås som kontorchefen eller socialrådgiveren, er i denne rationaliseringsform karakteriseret ved sin evne til at trække på videnskabelig viden og omsætte denne til erkendelse og løsning af problemer. Han er endvidere i stand til at tilegne sig viden om det pågældende problemkompleks (hvad enten dette forstås som arbejdsmarkedsregulering eller den enkelte klient) og fra disse observationer spore mulig anormalitet og tilrettevise i henhold til en samlet plan (Buus 2008:123f,227f; Sand 2004:66ff; Villadsen 2004:143ff). Som Niels Åkerstrøm Andersen pointerer (2008:45), kan dette betragtes som forvaltningens tab af uskyld, i den forstand at det ikke længere er de retsstatslige idealer og klassiske bureaukratiske dyder, der er omdrejningspunktet. Der efterstræbes ikke at være et neutralt led i et hierarki. Tværtimod er fokus på den fagkyndige planlægning, der på denne måde kan forstås som ledelsesbestræbelsernes indskrivning i selve forvaltningspraktikken. En indskrivning, der foregår gennem referencen til faglighed – at tage ansvar for sektorens policyområde gennem fagretslige normer og professionsforskrifter (Rennison 2004:87ff). Jeg mener på denne måde, at man kan forstå det klassiske bureaukratiske vokabular omkring systematik, mål-middel, præcision,

entydighed etc. som noget, der i denne problematisering af velfærdsstat smelter sammen med videnskabelige termer, der igen knytter sig til en hel række indholdsbestemmelser og definitioner. Jeg vil sige, at vokabularet finder sin form som andet og mere end administration, nemlig som faglige planlægningspraktikker. De evolutionære, videnskabelige forestillinger bundet til fremtid bliver på denne måde også en del af forvaltningens fagkyndige ekspertise: At planlægge handler om at udpege forhindringer og løsninger på vejen mod det lineære fremskridt. Det er på denne måde, jeg mener, at videnskab fletter sig ind i forvaltningspraktikken, knytter denne praktik til en række indholdsmæssige bestemmelser og giver den retning i form af at skabe fremtidens samfund.

De svar, der formes gennem problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat, knytter således videnskab, styring og faglighed tæt sammen. Man kan sige, at faglighedstermen indskriver sig i et forvaltningsmæssigt videns- og styringsprojekt. I relation til daginstitutionsområdet indebærer denne indskrivning opkomsten af 'pædagogisk indhold' som forvaltningsmæssigt fænomen, og pædagogisk faglighed som term knyttet hertil. I loven om børne- og ungdomsforsorg fra 1964 samles eksisterende (privatinitierede) asyler og børnehaver og bliver nu formuleret som daginstitutioner – et alment pædagogisk tilbud for alle børn, og dermed også et offentligt anliggende. Daginstitutioner bliver på denne måde indskrevet i denne rationaliseringsforms begreber om et universelt velfærdsprogram, bygget på princippet om, at staten skal garantere alle borgere ensartede velfærdsydelser. Det universelle behov, daginstitutionen opfylder, og som således bliver fastsat under kategorien pædagogisk indhold, bliver relateret til barnets natur og heri dets behov for leg, beskæftigelse og udvikling. Forestillingen om det sociale som udtryk for strukturer og vilkår kan her findes i opfattelsen af 'fejludvikling hos barnet', som udtryk for en fejl, ikke i barnet, men i det omgivende miljø, der ikke formår at opfylde ovennævnte behov. Videnskabelig viden bliver i den forbindelse formuleret som forudsætning for, at der kan skabes de rette ydre rammer og tilbud til barnet i daginstitutionen, og at pædagogen derfor skal fundere sin pædagogik i teoretisk stof, primært psykologien (Rasmussen 2006:32-63).

Man kan på denne måde pege på, at 'pædagogisk' opstår som en faglighedsbestemmelse i det forvaltningsmæssige apparat, med alt hvad dertil hører af videnskabeliggørelse. I denne bevægelse indskrives barnet i de samfundsmæssige forestillinger, der opererer i de forvaltningsmæssige praktikker, og som det som del af en fremtidig befolkning intervenseres i forhold til for herved at blive et sundt og produktivt medlem af samfundet eller dét, der nærmere bestemmes som den fremtidige arbejdskraft (Rasmussen 2006:43,63). Jeg mener, at der herved opstår en delvis

figuration af det kosmopolitiske pædagogiske projekt i det forvaltningsmæssige apparat: figuren om at skabe samfund gennem en skabelse af det frie, rationelle og civile menneske med videnskabeligt udgangspunkt i barnets natur. Samtidig er det imidlertid væsentligt at understrege, at det er fænomenet faglighed og ikke daginstitution, der udgør et centralt svar i denne problematisering. Den sammenhæftning, jeg fremlæser i konsolideringen af den samfundsøkonomiske forestilling og fremskrivningen af det lille barn som fremtidigt produktivt medlem af arbejdsstyrken, står ikke centralt på dagsordenen i det politiske system. Den opererer heller ikke i de koordinerende forvaltningsmæssige planlægningspraktikker, hvor de videnskabelige variable relaterer sig til udbygningen af pladser, befolkningstilvækst, antal af pædagoger mv. (Bayer 1976:83ff; Engberg 1976:44ff; Jensen and Thomsen 1984; Kampmann 2004:32f). Snarere vil jeg sige, at pædagogisk indhold netop konstitueres i sin sammenhæftning til faglighed, der bestemmes i relation til forvaltningen af en områdespecifik videnskab, hvorved det blive den professionelles (videnskabeligt baserede) ansvar at tage hånd om de områdespecifikke, klassificerede problemer og løsninger. De psykologiske bestemmelser af barnet, der på daginstitutionsområdet knytter sig ind i faglighed, indeholder således forestillinger om universalisme og lineær progression, der netop muliggør pædagogen som fagkyndig planlægger. Med udgangspunkt i udviklingspsykologien må barnet forstås som et universelt væsen, der på tværs af tid og rum undergår samme stadiemæssige udvikling, og hvor pædagogisk intervention handler om at planlægge og koordinere hverdagen i relation til de forskellige former for støtte og udfordringer, aldersbestemte børn har brug for. I denne rationaliseringsform relaterer realiseringen af barnet som menneske sig på én gang til planlægning og observation gennem sådanne alders-, stadi- og behovskategorier, samtidig med at den pædagogiske intervention formuleres i modsætning til overvågning, og som et spørgsmål om at (frem)elske barnet. Et kærlighedssprog, der er udrenset for en passioneret terminologi, men kan betragtes som hygiejniseret og platonisk (Christensen 2008:129ff; Rasmussen, 2006 #23:44ff; Walkerdine 1984:167ff). Den pædagogiske faglighedsbestemmelse indeholder på denne måde samme sammenhæftninger mellem universalisme, lineært fremskridt, videnskab, samordning og planlægning, der er omdrejningspunkter for forvaltningspraktikken.

Min pointe er altså: Idet skellet form og indhold ophæves, og indhold i stedet knyttes sammen med videnskab, faglighed, profession, der finder sin reference i planlægning, sker der en bevægelse, hvor videnskab fletter sig ind i det forvaltningsmæssige apparat som planlægningspraktikker. Det bureaukratiske vokabular omkring systematik, mål-middel etc. knyttes herved til den forvaltningsmæssige genstand frem for proceduren alene. I denne bevægelse fremkommer

fænomenet pædagogisk og figuren i det kosmopolitiske pædagogiske projekt. Det videnskabeliggjorte barns natur stiller sig på denne måde til rådighed i et velfærdsstatsligt styringsprojekt, der gennem en faglighedsreference udpeger pædagoger som denne vidensbases forvaltere, dvs. som eksperter i børnepsykologisk udvikling, der qua denne vidensbase er i stand til at tilrettelægge og intervenere i forhold til det universelle barns optimale udvikling. Det kosmopolitiske pædagogiske projekt og figuren skabe barn – skabe samfund indskrives på denne måde i en forvaltningsmæssig styringspraktik, samtidig med at det uddelegeres til en faglighed, der med ophav i en sikker vidensbase således bliver forvalter af en børnepsykologisk planlægningspraktik.

Dokumentationspraktikkerne – videnskabeliggørelsen spænder sig ud

I begyndelsen af 1980'erne sker der et brud med 1960'erne og 1970'ernes måde at forstå og bedrive offentlig forvaltning på. Der tegner sig en reformulering af problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat, hvori planlægningspraktikkerne sættes lig med 'bureaukrati', 'uomstillelighed', 'ineffektivitet' og 'umyndiggørelse', som samlet modstilles en 'effektiv' og 'brugerorienteret' offentlig sektor. Tidligere tiders forvaltning udskældes således for udbygningen af et omfattende ekspertvælde, der gennem kortlægning af problemer og optegnelser af planer har umyndiggjort og klientliggjort borgeren, så han nu er blevet et passivt og uansvarliggjort individ. Ligeledes udråbes denne udbygning og makroøkonomiske planlægning som et effektivitetsproblem: Staten poster penge ud på en hel række opgaver, som kunne løses bedre og for færre penge. Nye praktikker i form af decentralisering af økonomisk ansvar, selvregulerende mekanismer, dialog og ikke mindst en hel række af vidensformidlende aktiviteter vokser frem som svar på denne problematisering (Dahl 2007:166ff; Andersen 1995:65ff,86f). I kritikken af planlægningspraktikken som udtryk for en tung, ineffektiv og passiviserende statsmaskine udpeges 'civilsamfund' og 'marked' som to oversete dimensioner i løsningen af samfundets problemer. Markedsmekanismer fremhæves som dét, der frigør konkurrenceaspektets fostring af kvalitet, og civilsamfundet fremhæves som den dimension, der opbygger menneskers ansvarstagen i forhold til hinanden og sig selv. Som udgangspunkt for styring installeres dermed den kendte sondring mellem stat-marked-civilsamfund. Gennem denne forskelsetablering muliggøres nutidens forvaltning som et svar på de problemer, tidligere tiders forvaltning har skabt. Den passive borger skal nu blive aktiv og ansvarliggjort i rollen som henholdsvis forbrugeren, der frit og rationelt kan vælge, og borgeren, der med udgangspunkt i civilsamfundets sociale kapital og demokratiske fordring kan gøre sin stemme hørt og være med til at udvikle og tage ansvar for den fælles samfundsudvikling (Greve 2007:13f;

Villadsen 2004:196ff). Den offentlige sektor skal, gennem inkludering af dynamikker og mekanismer hentet fra de to andre sfære, blive responsiv over for sine brugere og borgere og levere en service, hvor de økonomiske ressourcer, der bliver givet ud, står mål med det resultat, der leveres for samfundet. Institutioner udråbes på denne baggrund som virksomheder – decentrale enheder – der med udgangspunkt i deres brugere fleksibelt må indrette sig og skabe den bedste service for pengene. I denne rationaliseringsform kommer forvaltning dermed til at handle om at lede – ikke et område, et problem eller en klient, men disse virksomheders egen selvledelse. Troen på den universelle plan for fremskridtet er her erstattet med forestillingen om kvalitet og lokal udvikling, hvor forvalteren ikke er den vidende specialist, men generalisten, der formår at forløse, facilitere og dermed få det bedste ud af de decentrale enheder (Pedersen 2004:439ff; Greve 2006; Rennison 2004:92ff).

Jeg mener, at man i de svar, der formes gennem denne problematisering af Forvaltning af velfærdsstat, kan tale om en samtidig reproduktion og transformation af den samfundsøkonomiske forestilling. Forestillingen om samfundet som en samlet økonomisk organisme fungerer således som helt grundlæggende orienteringsramme for den række af decentraliserede enheder – eller virksomheder – der nu udgør den samlede offentlige sektor. Den centrale mekanisme eller nerve i denne organisme formuleres imidlertid ikke længere som et spørgsmål om det rette udbud og eventuelle overvejelser om begrænsninger, men som et spørgsmål om resultater eller – med sprogbrug hentet fra den New Public Management, der vinder frem – som value for money (Pedersen and Kjær 2001:231f; Pedersen 2004:108ff). Samtidig med at indførelsen af markedsmekanismer, herunder decentralisering og rammestyring, formuleres som helt centrale praktikker for omstillingen af den offentlige sektor, sker der i løbet af 1990'erne en delvis problematisering af disse praktikker, der på denne måde udvider svaret på denne anden bevægelse i problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat. Der er således ikke tale om et opgør med markedsmekanismer, men om en tilføjelse, der skal gøre styringskapaciteten komplet. I den kraftige økonomiske decentralisering menes staten at have tabt for stor del af sin styringskompetence. Svaret på dette problem bliver indførelsen af en række praktikker såsom målstyring, resultatmålinger, kontraktstyring mv., der på forskellige måder specificerer overordnede mål og forpligter de decentrale enheder på at fremvise, hvorledes de lever op til disse mål (Greve 2007:10; Pedersen 2004:111f; Rieper, Ejersbo, and Hansen 2000:179ff). I løbet af 1990'erne vokser på denne baggrund kravet om dokumentation. Dokumentation, forstået som den kontinuerlige produktion af viden om egne mål og standarder samt evalueringer og målinger i relation hertil, synes at blive

styringens alfa og omega. I denne rationaliseringsform anses en sådan vidensproduktion som en måde for det første at tydeliggøre resultater i relation til ressourceforbrug. For det andet at give borgeren indsigt og mulighed for at træffe oplyste valg. For det tredje at give den enkelte institution og medarbejderstab mulighed for at udvikle sig ved at blive klar på den fælles retning og deres indsats i relation hertil (Hansen and Rieper 2006; Vedung 2006).

På den ene side kan man således pege på, at der i denne anden bevægelse af problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat sker et opgør med tidligere tiders videnskabeliggørelse – troen på videnskab som middel til en masterplan, der skal gøre fremskridtet muligt. Institutionelt er dokumentation heller ikke forbundet med de store universitetsinstitutioner, men med forvaltningen og de decentrale enheders egen produktion af viden gerne i partnerskab med konsulentfirmaer. På den anden side indskrives videnskabelige forestillinger om objektivitet og beherskelse (viden som værktøj), men nu i en langt mere lokal udgave, hvor en desillusioneret tro på det universelle fremskridt er dét, der gør monitorering af bi-effekter, og dermed den konstante vidensproduktion, påkrævet. Den videnskabelige rationaliseringsform gør sig nu gældende internt i forvaltningen og dens faciliterende aktiviteter (Dahler-Larsen 2004:7f; Pedersen and Kjær 2001:239; Vedung 2006). Det er denne bevægelse, jeg kalder, at videnskaben spænder sig ud internt i det forvaltningsmæssige apparat: Videnskaben står ikke blot udenfor som base, der trækkes på, den indskrives som en konstant vidensproduktion. Et internt redskab, der skal gøre forvaltningen i stand til at lede de decentrale enheders egen selvledelse ved på én og samme tid at relatere dem til overordnede politiske strategier og facilitere deres egen udvikling i relation hertil. Der opstår på denne måde en ny figuration af forholdet del-helhed, hvor helheden ikke længere alene henviser til samfundet som statsfællesskab forvaltet via planlægning og samordning, men hvor hver del – forstået som decentrale enheder – samtidig etableres som en helhed i sig selv. Styringens interne og eksterne reference, mener jeg, må forstås i relation hertil: At styre helheden – her forstået som den samlede sum af decentrale enheder – kræver viden om disse dele. Samtidig etableres denne vidensproduktion – i relation til den enkelte decentrale enhed – som en forudsætning for netop at styre eller lede sig selv som helhed. Hermed bliver vokabularet om mål-middel, systematik, præcision mv. også en terminologi, der ikke henleder til en overordnet problemidentifikation og planlægning, men stiller sig til rådighed som forståelses- og forklaringsramme for hver decentrale institutions eget såkaldte indhold og udvikling.

Dette gælder også for daginstitutioner. Disse institutioner var således det første forvaltningsmæssige område, hvor den økonomiske decentralisering blev gjort gældende og søgt moderniseret gennem udarbejdelse af virksomhedsplaner for hver enkelt institution (Lond 2001:77). Først fra slutningen af 1990'erne bliver dokumentationspraktikkerne imidlertid centrale. På dette tidspunkt indskrives området i tematiseringen af styringstab gennem eksempelvis udgivelsen af en hel række af håndbøger fra Kommunernes Landsforening, der har fokus på, hvorledes området kan forvaltes. Kategorien pædagogisk indhold dukker nu op igen – ikke som et område henvist til den pædagogiske faglighed – men som dét, der må udgøre omdrejningspunktet for styring, og som det systematiske, målrettede mv. dermed kommer til at udgøre forståelses- og forklaringsrammer for (Plum 2004). Jeg mener, at de forvaltningsmæssige dokumentationspraktikker på denne måde åbner pædagogisk indhold som fænomen. Et fænomen, der skal udvikles og forløses, og som der herved opstår forskellige bud på at udfylde og fastsætte. Oprettelsen af institutioner med tilkøbsydelser såsom mad, tøjvask mv. kan ses som et bud, der dyrker forældrene som forbrugere. Mandag Morgens rapporter om fremtidens daginstitution (1996, 1998) med fokus på daginstitutionen som udviklingen af fremtidens vidensråstof kan ses som et andet bud⁵⁷. Centralt for disse bud, og den måde, hvorpå pædagogisk indhold som fænomen synes at kunne tegnes, er, at de grundlæggende tales ind i en samfundsøkonomisk forestilling, hvor udfyldelsen af pædagogisk indhold må formes i relation til, hvordan denne udgiftspost på de offentlige finanser leverer et tilsvarende (forøget) resultat tilbage til samfundsøkonomien. I denne bevægelse bliver de vidensvariable, der tidligere har udgjort omdrejningspunktet for den koordinerede forvaltning, så at sige porøse: Barnet kan nu ikke alene forstås som en talmæssig enhed, der kan opgøres, og pædagogen kan ikke blot betragtes som et normeringsmæssigt forhold. I stedet atomiseres daginstitutionsområdet gennem kategorien pædagogisk indhold til en hel række variable, hvori pædagogisk faglighed så at sige skifter plads fra at være styringens subjekt til at blive et centralt objekt for styring. Sagt anderledes, i bruddet med ekspertvældet slettes den entydige henvisning til en pædagogisk faglighedsbestemmelse som varetagelsen af dette styringsanliggende og bliver i stedet selv en del af styringsanliggendet: et objekt, der på den ene side refererer tilbage til en eksternt vidensbase indlejret i den velfærdsstatslige professionsoptik, men som på den anden side udgør et objekt for udvikling, der i den forstand ikke er givet som en fast størrelse uden for de forvaltningsmæssige praktikker.

⁵⁷ Ældreplejens bud på dokumenteret omsorg i form af tidsmæssige registreringer af bad, skiftning, rengøring mv. kunne, som antydnet i indledningen, udgøre et tredje bud, men synes kun at blive gældende som overordnede overskrifter, når ældrepleje og daginstitutioner bliver tematiseret i forbindelse med problemer med at dokumentere kvaliteten af de såkaldt bløde områder.

Jeg mener, at den videnskabelige kortlægning, indskrevet som forudsætning i det kosmopolitiske pædagogiske projekt, på denne måde flytter ind som en konstant videnspraktik. En videnspraktik, der netop knytter an til det videnskabeliggjorte barn: Den grundlæggende desillusionering i forhold til videnskabeliggørelsens fremskridt er således at finde i den vidensbase, der er udråbt som grundlaget for pædagogisk faglighed. I løbet af 1980'erne og 1990'erne udsættes udviklingspsykologien for omfattende kritik. Det er netop forestillingen om det universelle barn, og dets stadieforløb på vejen mod at blive et rationelt tænkende individ (voksen), der er skydeskive. Nye vidensdiscipliner som barndomspsykologi og barndomssociologi dukker op, og sætter fokus på det kontekstbaserede og lokales betydning og ikke mindst barnets handlinger som meningsfulde i sig selv (Jenks 2004; Prout 2005). Pædagogen formuleres nu som relationsarbejder. Én, der netop ikke kan tage udgangspunkt i abstrakte skabeloner om universel udvikling, men må møde det unikke barn der, hvor det er, og facilitere dets meningsfulde gøremål i bestræbelserne på den fulde udfoldelse af barnets selv. Udvikling relateres i denne rationaliseringsform ikke længere til en naturlig modning eller progression, men til barnets aktive skaben og konstruktion. Det unikke eller individuelle barn skifter på denne måde karakter. Det viderefører på den ene side den progressive pædagogiks opgør med børn som 'masse', dvs. som en samlet (skole)klasse for ydre påhælding. Barnet anskues stadig som en art med egne kræfter og udviklingsmønstre. På den anden side radikaliseres denne unikhed via et opgør med forestillingen om, at det individuelle kan ses i relation til overordnede universelle modeller, hvor børn blot har forskelligt tempo, behovsudtryk eller måder at bevæge sig gennem stadierne på (Rasmussen 2006:78f; Walkerdine 1984:182,193). Det unikke barn er netop lokalt – med forskellige behov og udtryk. Med inspiration fra den italienske Reggio Emilia bliver dokumentation en vigtig del af det pædagogiske arbejde, der går på at synliggøre barnets meningsfulde aktiviteter til udforskning og videre facilitering for både børn og voksne (Dahlberg, Moss, and Pence 1999:144ff). Den konstante vidensproduktion finder på denne måde en reference i barnets behov, der herved konstituerer den faglige pædagog i en dobbelt position: som forvaltningsmæssigt objekt for udvikling, og som forvaltningsmæssigt subjekt, der står for at forløse og få det bedste ud af sine decentrale enheder (børn).

Min pointe er, at der i dokumentationspraktikkernes udviklingsambitioner, deres vokabular af mål-middel, systematik, præcision mv., og ikke mindst dette vokabulars genskrivning af den samfundsøkonomiske forestilling, skabes bestemte betingelser for genkendelse. Betingelser, der så at sige kalder 1960'ernes anknytning til det pædagogiske kosmopolitiske projekt frem i fuldt flor.

Figuren om at skabe samfund gennem en skabelse af det frie, rationelle og civile menneske med videnskabeligt udgangspunkt i barnets natur synes at træde ind i de forvaltningsmæssige dokumentationspraktikker gennem et net af referencer eller anknytningspunkter. Det handler om figuren skabe barn – skabe samfund der nu knytter an til et samfundsøkonomisk bestemmelsessted: det, der gøres ved barn i relation til den merværdi, der herved skabes til samfundet. Det handler om det systematiske og målrettede som vokabular, der kalder på svar i videnskabelige termer. Svar, der kan formes med udgangspunkt i det videnskabeliggjorte barn. Og det handler om udviklingsambitionens fæstnelse til pædagogisk faglighed, der i en samtidig bevægelse kalder på en professionsbestemt vidensbase og en konstant videnskabeliggørelse af ens eget arbejde. Den pædagogiske faglighedsbestemmelses opkomst som objekt for udvikling betyder således, at planlægningspraktikkens sammenhæftninger mellem universalisme, lineært fremskridt, videnskab, samordning og planlægning så at sige lækker og udskrives som omdrejningspunkt for denne faglighed. Det kosmopolitiske pædagogiske projekts udgangspunkt i det videnskabeliggjorte barn består, men former sig nu som en ganske anden faglighedsbestemmelse. I denne rationaliseringsform handler faglighed ikke længere om at forvalte, men om at blive forvaltet. Eller rettere, den pædagogiske fagligheds henvisning til det videnskabeliggjorte barn former sig nu som en viden om eget behov for viden, og heri brug af forvaltningsmæssige videnspraktikker, der i termer af opsætning af mål, delmål, midler, evaluering mv. er i stand til at sikre det unikke og kontekstbaserede barns konstante udvikling og facilitering. Forholdet mellem den fuldkomne udfoldelse af barn og den fuldkomne udvikling af samfund, der i det kosmopolitiske pædagogiske projekt er hæftet sammen, kan på denne måde siges at være porøs og kun bundet sammen gennem en transformation af relationen mellem viden og styring, hvor det er videnskabeliggørelsen som intern forvaltningsmæssig styringspraktik, der muliggør forløsningen af såvel barn som samfund. Hvad der mere præcist kommer til at indholdsudfylde denne relation mellem det fuldkomne samfund og det fuldkomne barn – og på hvilken måde den samfundsøkonomiske forestilling dermed konsolideres – mener jeg, må forstås i relation til den tredje og sidste problematisering.

Figurers reproduktion og transformation

De to bevægelser i problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat, som jeg her har analyseret, bæres af og bærer på opkomsten af to forskellige forvaltningspraktikker, der på forskellig vis fastsætter en faglighedsbestemmelse og transformerer denne faglighedsbestemmelses interne organisering i relationerne mellem viden og styring. Den faglige pædagog, der optræder i læreplansreformen som begivenhed – et analytisk subjekt, der formår at specificere og nedbryde

pædagogiske situationer i en række metodiske skridt af mål, middel, metoder, evaluering mv. (jf. kapitel 4) – muliggøres gennem de to bevægelser i denne problematisering. Det er gennem sammenhæftningen af den psykologiske videnskabelige fastgørelse af det unikke og lokale barn som faglighedens vidensbase, indskrivelsen af fagligheden som styrings- og udviklingsobjekt og de forvaltningsmæssige praktikers vidensskabelse via mål, middel, evaluering mv., at den analytiske metode opstår som den faglige fremfærd bundet til det videnskabeliggjorte barns natur. Det er i denne sammenhæftning, at den stykvis lineære tidslogik konstitueres som en sikring i forløsnings af såvel barnets som samfundets progression. Sagt anderledes, frelsefigurens figuration som en analytisk gennemlysning, der sikrer opfyldelsen af den fuldt udnyttede natur og dermed afværger naturens degenerering og samfundets forfald, må forstås i relation til de to bevægelser i problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat. Sammenhæftningen mellem universalisme, lineært fremskridt, videnskab, samordning og planlægning, der på tværs af forvaltningspraktikkerne og det pædagogiske og psykologiske vidensfelt har muliggjort pædagogen som faglig frelser, komponeret som en forvalter af en børnepsykologisk planlægningspraktik, opløses i problematiseringens anden bevægelse. Frelsen kan ikke længere ske gennem planlægning. I stedet må den opnås gennem lokale, kontekstnære og konstante vidensskabelser hæftet til barnets natur som unik, aktiv og meningsskabende. Frelsen i figurationen ”at sikre sig” etableres på denne måde som konstante og tilbagevendende analytiske gennemlysninger af barnet, der i sin stykvis lineære logik netop ikke lover fremskridt, men udvikling.

Selve indstiftelsen af pædagogen som faglig frelser, må forstås i relation til indskrivelsen af figuren skabe barn – skabe samfund i det forvaltningsmæssige apparat. En figuration, der i første omgang fungerer ved at uddelegere bindeleddet eller forbindelsen til den faglige vidensbase og dermed etablerer pædagogen som forvaltningsmæssigt subjekt – en forvalter af en børnepsykologisk planlægningspraktik. Igennem dokumentationspraktikkerne sker der imidlertid en atomisering af videns- og styringsfænomenet pædagogisk indhold, igennem hvilke pædagogisk faglighed indstiftes som vidensvariabel og udviklingsobjekt for forvaltning. Den videnskabelige kortlægning, indskrevet som forudsætning i det kosmopolitiske pædagogiske projekt, flytter på denne måde ind som en konstant videnspraktik. Herved stilladseres figuren skabe barn – skabe samfund i dokumentationsteknologien som en forbindelse, der konstitueres – eller kun er mulig at opretholde – gennem det analytiske tilrettelæggelses- og interventionsarbejde. M.a.o. er bindeleddet mellem skabelsen af barn og skabelsen af samfund ikke sikret gennem pædagogen som fagligt subjekt, men

gennem pædagogens konstante arbejde på at forløse barnets entreprenøriske natur og sin egen faglighed – at forløse sig selv og barnet som subjekter og objekter for viden.

Gennem problematiseringen Forvaltning af velfærdsstat reproduceres samtidig figuren del-helhed som en intern relation mellem viden og styring; men figuren mangfoldiggøres så at siges og gør den enkelte institution til en helhed, hvis dele må kortlægges for at styre helheden. Barnets natur som videnskabeligt objekt er således til stede som overordnet faglighedsreference, men samtidig en del af det konstante faglige kortlægningsarbejde, der skal etablere den enkelte institution som styret helhed. På denne måde konstitueres barnet som en decentral enhed, der må vides i sine enkelte dele for at kunne styres.

I disse re-figurerings stilladsering bliver det samtidig muligt at se nogle af de sammenhæftninger, der i reformen udgrænses til pædagogen af hjertet og den praktiske pædagog, nemlig kærlighedssproget relateret til at være med barnet, nærværet, trygheden, samt bleskiftene, oprydningen mv., der fungerer gennem tidsmæssige inddelinger af dagen og sørger for varetagelsen af børns (i flertal) behov. I dokumentationsteknologien fastgøres faglighedsbestemmelsen således til faciliteringen af det unikke barn, der herved reproducerer den progressive pædagogiks negation til skolen og massebarnet. Samtidig er det netop det systematiske og konstante vidensarbejde, der konstituerer fagligheden som en facilitering af barnets unikhed, hvorved den passive (frem)elskling udgrænses som langt fra tilstrækkelig. Sagt anderledes: De måder at fastgøre barnets behov i relation til omsorg og nærvær og fastgøre udvikling i relation til aldersmæssige stadier og inddelinger, som ikke må forceres, lækker, idet pædagogisk faglighed ikke længere etableres som forvaltning af en børnepsykologisk planlægningspraktik. I stedet indtager sådanne komponenter nye sammenbindinger og kan genfindes som udgrænsninger af dokumentationsteknologiens komposition af den faglige pædagog.

5.3. Globalisering som uddannelseskongurrence

I 1990'erne offentliggøres en række komparative læseundersøgelser, der starter en heftig debat om den danske folkeskoles tilstand, og ikke mindst en ivrig reformvirksomhed møntet på denne bekymringsværdige tilstand. Gennem bekymringen eksponeres en problematisering, som jeg kalder Globalisering som uddannelseskongurrence, dvs. etableringen af en bestemt relation mellem nation og global, hvori 'det globale' tematiseres i termer af handel på tværs af grænser og med viden og

vidensprodukter som den afgørende værdi eller ressource. Nationen fremstår i den forbindelse som en truet enhed, der for at opretholde sin eksistens som enhed må etablere sig som konkurrenceagent på det globale vidensmarked gennem sin satsning på uddannelse af befolkningen. Jeg mener, at denne problematisering således bærer på og bæres af en række komparative undersøgelser mellem de enheder, vi kalder nationer, hvorfor jeg relaterer denne problematisering til den komparative pædagogik som vidensfelt, og de rationaliseringsformer, der er bundet ind i dette felts praktikker. For at forstå det, jeg i sidste kapitel fremanalyserede som en del af kompositionen den faglige pædagog, nemlig en pædagog, hvis analytiske gennemlysning og facilitering af barnets natur må forstås i relation til læring, der igen hæftes sammen med samfundsmetaforen videnssamfundet, mener jeg, at det bliver væsentligt at slå ned på denne problematisering. Sagt anderledes: Den sammenbinding mellem pædagogisk faglighed, læring, videnssamfund, der dukker op i reformen, muliggøres gennem problematiseringen Globalisering som uddannelseskongurrence, der igen må forstås i relation til bestemte reproduktioner og transformationer i de pædagogiske komparative praktikker.

Den komparative pædagogik – om etablering af nation gennem 'den anden'

Betragtet som rationaliseringsform kan globalisering siges at udgøre en verdensdiagnose – en bestemmelse af verdens tilstand, der opererer med bestemte fastgørelser og sammenhæftninger (Baker in press:2). Globalisering synes således at beskrive en tilstand, hvor acceleration af international handel og ideer og kulturelle udtryks grænseløse færden sætter spørgsmålstegn ved nationens fremtidige rolle og dens evne til at sikre økonomisk vækst. Globalisering fastgøres typisk som en udfordring, der stiller nye krav til nationen: Kravet om at omstille sig til et post-fordisk arbejdsmarked, hvor det ikke handler om at konkurrere på arbejdskraftens pris, men på opfindelsen af nye produkter og markeder, eller det, der kan forstås som innovation og vidensarbejde (Brown and Lauder 1997; Crossley and Watson 2003). Globalisering som rationaliseringsform kan på denne måde siges at operere med en afgørende forskel mellem nationen og det globale, hvor nationen i én og samme bevægelse tematiseres som en grænsebestemt enhed, der står over for en opløsning, og appelleres til som en grænsebestemt agent, der netop må udvise agens ved at sørge for udviklingen af sine interne ressourcer. På tværs af nationale grænser synes en hel række uddannelsesreformer således at stå centralt for restaureringen af national handlekraft. En handlekraft, der formuleres i termer af uddannelse som det afgørende middel til at øge nationens humankapital og derved blive i stand til at konkurrere på det globale vidensmarked (Dale 2003; Ball 2003; Whitty 2002). Denne forestilling om 'det excellente skolesystem', der som middel i en kausal logisk forstand kan føre

nationen frem i den øverste verdensliga, er at finde i de komparative praktikker. Praktikker, der er institutionaliseret gennem en række organisationer såsom the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), the Programme for International Student Assessment (PISA/OECD) eller the Quality of School Education i EU-regi og gør det muligt for den enkelte nation konsekvent at måle sin egen position i verdenshierarkiet (Nóvoa and Yariv-Mashal 2007:352; Arnove 1999:3f). Man kan sige, at de komparative praktikker på denne måde er helt centrale i den konkrete globaliseringsdiagnosticering. Eller sagt på en anden måde, at de pædagogiske komparative praktikker bliver afgørende for tilsynekomsten af problematiseringen Globalisering som uddannelseskonkurrence.

Det, der opererer i de komparative praktikker, mener jeg, kan forstås som en bestemt relation mellem viden og styring, der igen relateres til en bestemt etablering af nation. I den komparative pædagogik som vidensfelt knyttes den komparative videnspraktik til Marc-Antoine Julliens studier i 1800-tallet, der var optagede af at indsamle materiale om de forskellige skole- og opdragelsesmetoder i Europas lande. Ambitionen var at lægge grunden til et arbejde, hvor det bedste af undervisningen fra andre lande skulle gøres tilgængeligt for på denne måde at gøre fremskridt muligt for den enkelte nation (Glenstrup 1973:11ff). I dét, der betragtes som feltets opkomst i den første halvdel af 1900-tallet, blev denne ambition omformet til i højere grad at studere fremmede uddannelsessystemer for at kunne forstå og forklare deres specifikke udformning, herunder forstå og forklare ens eget nationale system. De nationale uddannelsessystemer, der i denne periode vokser frem som uddannelse af masserne, bliver således gjort til analyseenheder, der må forstås og forklares i forhold til den nationale karakter, dvs. de forskellige forhold, der kendetegner den enkelte nation. Ambitionen er at udlede de faktorer, der kan forklare det enkelte system, herunder dets svagheder og styrker. (Crossley and Watson 2003:13f,19; Glenstrup 1973:15f,26f; Grue-Sørensen 1975:180f; Kubow and Fossum 2007:7f). Det særlige, der fremhæves som dét, der funderer den komparative pædagogik, udgøres således af den dobbelte ambition om ad komparativ vej at opnå en dybere eller mere sand indsigt i opdragelse og uddannelse som vidensfænomener, og gennem en sådan komparation at hjælpe til at reformere skolesystemet i ens eget land (Crossley and Watson 2003:13f,19; Glenstrup 1973:15f,26f; Grue-Sørensen 1975:180f; Kubow and Fossum 2007:7f; Arnove 1999:5ff). Jeg mener, at denne dobbelte ambition netop rummer en relation mellem viden og styring, hvor den sande indsigt som videnskabelig bestræbelse står i et harmonisk forhold til den styringsmæssige bestræbelse om at skabe nation gennem uddannelsesmæssig reformering. Selve forestillingen om at bruge uddannelsessystemet som en

måde at modernisere sit land på er således helt indfældet i de komparative praktikkers analyseobjekt, nemlig forholdet nation-uddannelsessystem (Crossley and Watson 2003:27). Den suveræne territoriale bestemmelse af nation finder på dette tidspunkt sit udtryk som en opmærksomhed rettet mod skabelsen af 'folket' – et fællesskab konstitueret inden for landets grænser – relateret til uddannelsessystemet som nationalt værn mod indre opløsning (social uorden) og ydre trussler (krig). I den komparative pædagogik flourer således en hel række kulturbegreber såsom ånd, national karakter, religion, historie mv. som udtryk for de nationale forhold, i relation til hvilke det enkelte lands uddannelsessystem må forstås og forklares (Glenstrup 1973:11,26f; Kaspersen 2006; Korsgaard 2006).

I etableringen af den komparative pædagogik som vidensfelt indlejres nationen altså som en naturaliseret kategori – en essens – der på den ene side må udforskes i relation til en række interne forhold, der gør forklaring og forståelse af det pågældende uddannelsessystem mulig. På den anden side etableres denne naturaliserede kategori gennem ekstern sammenligning med andre nationer (essenser). I denne rationaliseringsform opereres der derved med en forestilling om nationen som en enhed, et absolut rum, der bevæger sig fremad i en kronologisk lineær proces, hjulpet på vej gennem den videnskabelige klargørelse og tæmning af disse processer mod fremtiden. Det, der skriver sig ind i den harmoniske constellation mellem viden og styring, nævnt ovenfor, er således troen på menneskelig progression konstitueret gennem forskelssætningen mellem det moderne ('vi' i Vesten) og det primitive ('dem' i den koloniserede verden) (Crossley and Watson 2003:13; Nóvoa and Yariv-Mashal 2007:362; Samoff 1999:55f). I den komparative pædagogik udgør 'vestlig kultur', som Anthony Welch påpeger (31), et civilisationens apeks, bundet op på videnskabelige forestillinger, der på denne måde fastgør udvikling som en endimensionel evolutionær proces kaldet modernisering. Man kan med andre ord sige, at der i det komparative vidensfelts etablering er indlejret en sammenhæftning mellem videnskab og civilisation, der konstituerer den komparative pædagogik som en del af et styringsprojekt rettet mod at skabe den civile nation gennem uddannelsesmæssige reformer. Den komparative praktik bliver således en måde at etablere sig selv som en enhed (nation-kultur-folk) til forskel fra andre enheder (nationer-kulturer-folk). Nationen som enhed konstitueres på denne måde gennem et komparativt blik, der som perceptionsmatrice dukker op ved overgangen til det 20. århundrede. Jonathan Crarys genealogiske læsning af moderne perception (1999) illustrerer, hvorledes forestillingen om at fremkalde tingens essentielle karakter (vriste dens sandhed fra den) på dette tidspunkt udformes som et spørgsmål om at fokusere (lade noget træde frem og andet tilbage) ved at stille tingen i forhold til noget andet. I den komparative

pædagogiks etablering som vidensfelt udgør dette andet en anden enhed (nation). Fra midten af 1900-tallet sker der imidlertid en bevægelse i den komparative pædagogik, hvor komparationens muliggørelse gennem etablering af 'den anden' transformeres og etableres i forhold til fænomenet det globale.

Fra midten af 1900-tallet indledes det, der kan forstås som den store metodedebat i den komparative pædagogik (Glenstrup 1973:34f; Welch 1999:26f). Debatten rejser spørgsmålet om den komparative pædagogiks videnskabelige status, og der søges ud fra positivistiske idealer at etablere en reformulering af det komparative pædagogiske projekt. Noah og Ecksteins bog "Towards a Science of Comparative Education" fra 1969 angiver denne reformulering og betragtes som manifestationen af et nyt videnskabeligt etos i de komparative praktikker. Rationaliseringsformen ændrer nu karakter: Ambitionen er ikke længere at forstå og forklare, men at forudsige og planlægge med ophav i videnskaben. Den komparative pædagogik er dermed stadig optaget af at kortlægge sammenhænge eller lovmæssigheder, men netop som kontekstløse og generelle regler (Crossley and Watson 2003:6; Winther-Jensen 1974:77f). Den komparative pædagogik formuleres på dette tidspunkt som pædagogikkens mulighed for videnskabeliggørelse: Når ikke det naturvidenskabelige eksperiment er muligt, udgør de forskellige lande det tætteste, man kommer på et laboratorium, hvor videnskaben gennem selektion og komparation af forskellige variable kan teste en række formulerede tesers gyldighed. Det handler med andre ord om at skrælle kontekstens betydning (de kulturbestemte forhold) af og i stedet søge at etablere objektive og kulturuafhængige mål for uddannelse, herunder de variable, der afgør udfaldet af sådanne måls realisering (Crossley, Broadfoot, and Schweisfurth 2007; Glenstrup 1973:34f,50f)⁵⁸.

I denne rationaliseringsform opstår derved et afgørende brud i, hvad komparation vil sige, hvilket indebærer, at måden at etablere nationen som enhed skifter karakter. Leo Ferning, der i 1960'erne var direktør for the International Bureau of Education i Genève, mener jeg i sin formulering af den såkaldt globale metode eksponerer dette skift. Hans ambition om en global metode var at udvikle

⁵⁸ Det skal understreges, at der ikke er tale om en entydig bevægelse. Med metodedebatten deler den komparative pædagogik sig i en række interne retninger, hvor den videnskabeligt-positivistiske bliver prominent. Det interessante er, at de komparative praktikker, der fødes inden for denne rationaliseringsform, forbliver ganske upåvirkede af positivistkritiske ryster såsom den Kuhnske paradigmeteorier eller Frankfurterskolens modernismekritik (Crossley and Watson 2003:6,60f; Crossley, Broadfoot, and Schweisfurth 2007; Welch 1999:27f). Jeg vægter således denne videnskabelig-positivistiske retning, om man vil, fordi ambitionen om etablering af positiv viden som dekonstekstualiseret og kultur-uafhængi netop er det, der opererer i dag i de store komparative projekter som IEA, PISA mv.

komparation til en metode, der frem for at gå ud fra et land og sammenligne med andre måtte gå ud fra alle verdens lande og benytte dem som basis for generelle normer, der kunne tjene som sammenligningsgrundlag for de enkelte systemer (Glenstrup 1973:37). Jeg mener, at det globale herved etableres som et særskilt rum, dvs. ikke som et forhold mellem lande (internationalt), men som noget givet uden for eller løftet over nationen⁵⁹. Med inspiration fra Bernadette Baker (in press) vil jeg sige, at man i denne rationaliseringsform kan se etableringen af en ny rumlig logik, nemlig den dobbelte etablering af nationen som det absolutte rum, og en transcendent position, der går ud over det værende og til at inddrage alle lande og se dem i termer af forskelle. Nation indtager på denne måde ikke alene pladsen som en helhed af dele (kulturelle forhold eller objektive variable), der må skaffes viden om, men bliver selv en del af en større helhed: en variabel, der er med til at fastsætte det globale, ikke i termer af sammenhænge, men forskelle. Relationen global-nation som et dobbelt rumligt forhold, mener jeg således, har et fremspring i de komparative praktikker i dets reformulering af, hvad komparation vil sige.

I reformuleringen af den komparative pædagogik som positiv videnskab sker samtidig en delvis transformation i forholdet viden-styring, der ikke desto mindre reproducerer dets grundlagte forbindelse. De komparative praktikker skal som videnskabelig indsats stadig tjene til uddannelsesmæssig reformering. Nu formuleret i termer af social ingeniørkunst, hvor videnskaben som fornuftens base skal gøre det muligt at kontrollere – eller styre – den samfundsmæssige udvikling mod fremskridtet. Forbindelsen viden-styring opretholdes således i forestillingen om den progressive rationalisering af uddannelse via øget metodologisk perfektion (Crossley, Broadfoot, and Schweisfurth 2007:4; Welch 1999:26ff). Det kontekst- og kulturuafhængige i disse videnspraktikker betyder, at det 'låneri', som tidligere tiders komparative praktikker talte sig op imod, nu gøres muligt og efterstræbelsesværdigt. Forestillingen om transfer er at finde i en heftig eksport af uddannelsessystemer til de nye (dekoloniserede) territorier i deres bestræbelser på at gennemgå en modernisering – eller opbygge nation. Uddannelse (graden af den i befolkningen, niveau mv.) flourerer ligeledes som dekonstekstualiseret element, der gør det muligt at måle (og give økonomisk hjælp til genopbygning) i de forskellige landes genrejsning af nationen i efterdønningerne af anden verdenskrig (Crossley and Watson 2003:13f; Samoff 1999:28f; Welch

⁵⁹ Det skal understreges, at "global" på fransk udgør en reference til det generelle eller det ens. Da Leo Ferning formulerede den "globale metode", var globaliseringsterminologien således ikke prominent. Min pointe er imidlertid, at der i formuleringen af denne metode, som igen hæfter sig til hele metoddebatten inden for den komparative pædagogik, sker et skift i den rumlige logik, som netop gør problematiseringen Globalisering som uddannelseskonkurrence mulig.

1999:58ff). Gennem etableringen af en dobbelt rumlig logik vil jeg hævde, at man således kan forstå den komparative pædagogiks moderniseringsforestillinger teknificeret til en skala-liggørelse eller en 'ranking'. Den forskelsetablering, der muliggør konstitueringen af nation som enhed, ændrer derved form: Den styringsmæssige bestræbelse handler ikke om at etablere sig selv som nation forskellig fra andre, men at minimere de forskelle, der udstiller én som underlegen i et hierarki. Inden for denne skala-liggørelse sker der fra 1960'erne til i dag en bevægelse. Som Novoa og Yariv-Marshall (2007) påpeger, opstår der et skift i konstitueringen af den anden: Den anden er i dagens PISA-målinger ikke en, der skal have hjælp til genrejsning for at nå op på niveau, men en, der skal måles, for at kunne placere den enkelte nations niveau og dermed gøre det muligt for nationen at navigere – eller at styre. Gennem 1980'erne og 1990'erne kommer de komparative praktikker således i høj kurs som monitorerings- og benchmarkingteknikker, der skal gøre det muligt at placere den enkelte nations position i den globale økonomi. Den økonomiske videnskabs fastgørelse af vækst som et forhold, der ikke alene kan tilskrives arbejde og kapital, men også må forstås i forhold til uddannelse, vinder for så vidt indpas i de komparative praktikker i 1960'erne. Selektionen af økonomiske variable relateret til uddannelsesmæssige variable som hypoteser, hvis sammenhæng kan efterprøves, bliver her en del af de komparative praktikker (Arnove 1999:3; Winther-Jensen 1974:79f). Det er imidlertid denne relation, der i slutningen af 1900-tallet fremstår, ikke som tese til verificering, men som fact. Befolkningens uddannelsesniveau, læsefærdigheder, matematiske kunnen mv. udgør variable, der fastsætter nationens position i den globale videnskonskurrence. Uddannelse fremstår på denne måde som den sidste bastion for udøvelse af suverænitet – at skabe nation som styringsmæssigt projekt går gennem uddannelse (Crossley and Watson 2003:1; Nóvoa and Yariv-Mashal 2007:352f; Triantafyllou, Hansen, and Christensen 2007:134f).

Min pointe er, at man kan forstå de konturer, der blandt andet tegnes i den globale metode, som et videnskabeligt objektivistisk projekt, der opererer med en dobbelt rumlig logik, hvorigennem nation etableres som en absolut enhed gennem referencen til et transcendent punkt af det globale. Det er denne global-nation-relation, som i 1980'erne og 1990'erne i stigende grad knyttes til humankapitale overvejelser og bekymringer formuleret i termer af økonomisk vækst. Herved fastgøres nation gennem forskelsetableringer knyttet til den anden, men hvor forskellen skifter karakter: Nation etableres ikke gennem den andens kultur, men gennem en skala-liggørelse af økonomisk formåen knyttet til uddannelsesmæssige præstationer hos den anden. Jeg vil sige, at spørgsmålet om civilisation og modernisering teknificeres og transformeres til et spørgsmål om

graden af human kapital. Det er på denne måde, at de komparative praktikker stiller sig til rådighed som en konkret globaliseringsdiagnosticering, der etablerer nationen som uddannelsesmæssig konkurrenceagent.

Togo-chokket – den danske forfaldshistorie og genopdagelsen af barnets natur

I Danmark synes problematiseringen Globalisering som uddannelseskongurrence for alvor at træde frem i forbindelse med OECD's offentliggørelse af IEA's læseundersøgelse i starten af 1990'erne samt de efterfølgende nordiske læseundersøgelser. Undersøgelserne viste, at danske børns læsehastighed og læsesikkerhed lå langt under lande som Sverige og særligt Finland, men på linje med en række 'udviklingslande'. Togo-chokket er denne hændelse blevet døbt (Korsgaard 2002). En hændelse, der rystede ved grundlæggende opfattelser af det danske uddannelsesvæsen og opfattelsen af den danske nation. De dårlige læsefærdigheder blev således ligestillet med en dårlig position i den globale videnskongurrence og dermed truslen om nationens undergang⁶⁰. Fra 1997 besluttede Danmark i forlængelse heraf at deltage i det nu etablerede PISA-projekt, der skulle måle, hvor godt nationens børn var forberedt på mødet med videnssamfundet (Triantafillou, Hansen, and Christensen 2007:134f). Togo-chokket som specifik historisk hændelse må således forstås i relation til de komparative praktikker og de muligheder, disse praktikker etablerer for at skabe nation. Selve reproduktionen af nationen som naturlig enhed, i relation til andre enheder, er her dét, der muliggør forestillingen om Danmarks tilbagestående tilstand. Ikke gennem den direkte reference til den anden som enhed, men til den forskel (afstand), der konstitueres i relationen til den anden. En forskel, der fungerer som det transcendent punkt – globalisering: en ekstern reference eller et grundvilkår, der gør reformer tvingende nødvendige (Marcussen 2004:468f). Samtidig må forestillingen om nationens tilbagestående tilstand forstås i forhold til de komparative praktikkers indlejrede moderniseringsforestilling: 'Chokket' henfører ikke til at blive sammenlignet med hvem som helst, men med Togo eller andre udviklingslande. I denne rationaliseringsform ligger altså en implicit reference til distinktionen det moderne – det primitive: en civilisationsforestilling, der nu reproduceres gennem humankapitale termer og på denne måde muliggør den 'danske placering' som et problem. Sagt anderledes: I moderniseringsforestillingens økonomiske skala-liggørelse dukker den forskel, der skulle konstituere Danmark som civiliseret nation, op som en lighed, der således eroderer konstitueringen af den danske nation.

⁶⁰ Et forhold, der billedligt illustreres på forsiden af undersøgelsen fra 1994, hvor nationens stolthed H.C. Andersens narrativ om den grimme ælling bliver brugt til at portrættere nationens tilstand. Forsiden viser således fire nordiske svaner, der flyver af sted, og den lille grimme (danske) ælling, der kommer baskende bagefter (Mejdning 1994).

I denne bevægelse, mener jeg, at man kan se en indholdsmæssig transformation i civilisationsforestillingen, der genskriver det forhold mellem fuldkommenhed og forfald, som jeg tidligere har fremlæst (jf. afsnit 5.1). Fuldkommenheden er ikke bundet til moralske forestillinger om civilisation, men til førerpositionen i en global økonomisk konkurrence. Det danske samfund konstitueres på denne måde ikke som social organisme, men netop gennem en samfundsøkonomisk forestilling, der fastsætter det som en økonomisk organisme. Man kan sige, at Globalisering som uddannelseskongurrence udgør en problematisering båret frem af de komparative praktikker, som reproducerer forestillinger om den danske nation, nu i termer af dét, der kan forstås som økonomisk patriotisme (Pedersen et al. 1994:47). Økonomiske problemer kategoriseres i den forbindelse ikke længere gennem referencer til fortiden (som spørgsmål om at være på vej væk fra en ønsket økonomisk balance), men gennem fremtidsfortællinger (den nationale økonomis position i den globale konkurrence) (Pedersen and Kjær 2001:238f). Der sker med andre ord et skift i konstitueringen af den samfundsøkonomiske forestilling, der binder økonomi til udviklingen mod en fremtid. Det er i denne etablering af den danske forfaldshistorie, herunder dens genskrivning af forfald og fuldkommenhed i nationaløkonomiske termer, at det lille barn som fremtidsmateriale får fornyet interesse. Det figureres som en natur, der må frelses, og et materiale, der kan frelse fremtiden. Det kosmopolitiske pædagogiske projekts sammenbinding mellem den fuldkomne udvikling af samfund og den fuldkomne udfoldelse af barnet bliver således omdrejningspunkt for en tematisering af daginstitutionsområdet som hidtil overset ressourcereservoir: Det er spild af offentlige ressourcer at have størstedelen af danske børn i daginstitution uden at bruge dette forhold til noget. Og det er spild af barnets ressourcer, at det ikke som aktivt og kompetent individ med lyst til får muligheden for at udvikle alle sider af sig selv. Fortiden udstilles på denne måde som en æra af pasning og kvantitativ udbygning, hvilket modstilles kvalitativt pædagogisk arbejde med udgangspunkt i børns læring og udvikling (Hansen, Bech, and Plum 2004).

I denne rationaliseringsform må det videnskabeliggjorte barn således netop forstås som et barn, der af natur er nysgerrigt, udforskende og med en naturlig fremdrift. I et samfundsøkonomisk øjemed handler det derfor om at udnytte det forhold, at barnets natur er disponeret for læring. Fænomenet læring gør på denne måde sin entre som et transformeret anknætningspunkt mellem den fuldkomne udfoldelse af barnet og den fuldkomne udvikling af samfund. Læring udgør den progressionsbevægelse, der sættes i forbindelse med videns(samfundet), og læring udgør den progressionsbevægelse, der kan forstås som barnets fulde udfoldelse mod fornuften. Som Gerd

Christensen (2008:112ff) påpeger, reintroducerer de pædagogiske læreplaner centrale forestillinger fra 1970'ernes sovjet-inspirerede strukturerede pædagogik, nu frakoblet progressionens retning mod en socialistisk stat. I stedet dukker forestillingen om den nærmeste zone for udvikling op som en konstruktivistisk læringsteori, der dels opererer med didaktiske mål-middel-begreber som dét, der konstituerer den kompetente voksne, dels taler direkte ind i barnets videnskabelige natur som kontekstbaseret, aktivt og kompetent. Udvikling – forstået som læring – er således ikke et spørgsmål om stadier. Det handler ikke om at vente på naturen og den rette modningsproces, men om det konstante nærvær af et potentielt udviklingsniveau, der kan og skal realiseres gennem den kompetente anden (voksne) (Hultqvist 2004:171). En sådan realiseringsproces synes igen at krydses med forestillinger indskrevet i Howard Gardners multiple intelligensteori, som så at sige genspiller den progressive pædagogiks forhold til intelligensbegrebet: På den ene side opponeres der mod standardiserede test, på den anden side omfavnes intelligenskortlægningerne som en måde at forstå og facilitere det indre og den unikhed, der står i modsætning til skolens massebarn (Christensen 2008:34f,42; Walkerdine 1984:164,182). Man kan sige, at forestillingen om de mange intelligenser i dette lys bliver dét, der udvider intelligensbegrebet og gør det i stand til at rumme fænomenet det hele barns natur. Forholdet del-helhed figurerer her som et internt forhold i barnets natur: For at forstå det hele barn må dets dele kortlægges. En kortlægning – eller analytisk gennemlysning – der i relation til det konstante nærvær af et potentielt udviklingsniveau, ikke er givet én gang for alle, men som netop muliggør faglighedens praktisering som en konstant videnspraktik, der sammenhæfter optimeringen af barnet med optimeringen af den samfundsøkonomiske organisme⁶¹.

Min pointe er, at læringstermen i dens humankapitale sammenhæftning, kommer til at udgøre et afgørende bud på, hvad fænomenet pædagogisk indhold vil sige, som netop formår at reproducere det kosmopolitiske pædagogiske projekt i en samfundsøkonomisk transformeret form. Det sikrer så at sige den pædagogiske fagligheds reference til en vidensbase, hvor forløsningen eller udviklingen af denne faglighed dermed kommer til at handle om faciliteringen af barnets egen læring. Det kosmopolitiske pædagogiske projekt består på denne måde som et liberalt styringsprojekt, der gennem en indsats med ophav i videnskaben skal afværge forfaldet, lede til fuldkommenheden og på denne måde sikre den konkurrencedygtige nation. Der er på denne måde tale om en reproduktion af grundlæggende figurationer, hvori relationen mellem viden og styring samtidig transformeres, og på denne måde skaber nye betingelser for at forstå og genkende, hvad barnet og pædagogisk

⁶¹ Denne transformation i civilisationsforestillinger relateret til en økonomisering af barnets indre er yderligere udfoldet i (Plum 2010).

faglighed vil sige. Den videnskabelige kortlægning udgør nu en pædagogisk praktik knyttet til hvert enkelt barn – en observationsbaseret videnskabelig nedbrydning af det enkelte barn i dets dele, her forstået som læringsområder, således at disse indre kompetencerum kan faciliteres. En facilitering, der igen må forstås i relation til en desillusioneret tro på universaliteter og lineært fremskridt, hvor det derfor handler om at sætte konkrete mål, delmål, udspecificere midler, evaluere mv. for på denne måde at sikre progressionen i det unikke barns udvikling. Dette er videnskabens måde at spænde sig ud i en forvaltningsmæssig styringspraktik som en dokumentationspraktik, der på én og samme tid indeholder en destabilisering af en faglig vidensbase og en reference til denne vidensbase gennem videnskabelige forestillinger om det unikke, kompetente og lærende barn. Det er på denne måde, at konstitueringen af pædagogisk faglighed må forstås, nemlig som en gensidig forløsning af egen og barnets udvikling.

Figurative fordoblinger

Globalisering som uddannelseskonkurrence udgør en – af mig – fremanalyseret problematisering, der i læreplansreformen fungerer som en selvfølgegjort bekymring om udnyttelsen af det danske læringspotentiale i relation til nationens globaliseringsparathed. Kompositionen af den faglige pædagog, i sin konstituering som forvaltningsmæssigt udviklingsobjekt og subjekt, etableres i den dobbelte bevægelse mellem en professionsbestemt vidensbase og en konstant videnskabeliggørelse af sit eget arbejde. En vidensbase, der som lokal, kontekstnær og tilbagevendende videnskabeliggørelse kan forstås som en analytisk gennemlysning og facilitering af barnet i relation til dets læringsprocesser og læringsområder. Den faglige pædagog som en, der formår at skabe entreprenøriske og læringsparate mennesker, der i den fulde udfoldelse af deres egen natur skaber den fulde udfoldelse af samfundet som videnssamfund, må således forstås som en komposition, der træder frem gennem problematiseringen Globalisering som uddannelseskonkurrence.

Min analytiske ambition om at forfølge de måder, viden og styring binder sig sammen i skabelsen af bestemte subjekter/objekter, betyder, at jeg i dette tredje nedslag skaber en bestemt forståelseshorisont i relation til læringsterminologien, dens anknytning til videnssamfundet og det videre uddannelsesforløb. De vidensstematiseringer af barnets naturlige udfoldelse – dets entreprenøriske og læringsvillige natur – er i denne horisont en del af den stilladsering, der muliggør indskrivningen af daginstitutionsområdet som en del af det samlede (uddannelsesmæssige) styringsprojekt rettet mod skabelsen af videnssamfundet. De barndomssociologiske og -psykologiske tematiseringer af barnet og de komparative analyser af

børns læsefærdigheder mv., der som teoretiske retninger kan betragtes som milevidt fra hinanden, sammenvæves her som rationaliseringsformer i en harmonisk konstellation. Læring handler netop ikke om skoleforberedelse i betydningen, at børnene kan sidde stille, klar til påfyldning og undervisning, men om at deres kognitive strukturer, erkendelsesmåder og potentialer er kortlagt, bearbejdet og nedfældet. Læreplaner – som en optimering af landets humankapital – er som sådan mulige, fordi de ikke er et overgreb på det, der kategoriseres som barnets natur. Fordi læring bliver dét, der på én og samme tid formår at udfylde den samfundsøkonomiske bestemmelse af pædagogisk indhold (den merværdi, der skabes i relation til videnssamfundet), udfylde det lokale, meningsskabende og unikke barns hele udvikling, og formår at tale i didaktiske termer af mål og middel, der kan genkendes som udviklingsorienteret forvaltningsvokabular.

Som sådan reproduceres og transformeres det kosmopolitiske pædagogiske projekt i problematiseringen Globalisering som uddannelseskonkurrence. At skabe samfund ved at skabe barn antager nu en figuration, hvor den fulde udfoldelse af barnets entreprenøriske natur konstituerer den fulde udfoldelse af samfundet som videnssamfund. Sagt anderledes: Skabelsen af det frie – civile og rationelle – menneske, gennem udviklingen af bevidstheden eller fornuften som det privilegerede sted for menneskelighed, reproduceres og transformeres gennem et læringsvokabular. Det privilegerede sted for menneskelighed genkendes stadig som barnets bevidsthed, men nu formuleret som et spørgsmål om udviklingen af det læringsparate og entreprenøriske menneske: Det civile menneske, der kan skabe den civiliserede nation i sin humankapitaliserede og skala-liggjorte konstituering, dvs. i sin reference til den anden som et vidensøkonomisk og transcendent punkt - det globale.

Det risikobetonede, farlige eller ufornuftige, der konstituerer forfaldet i sin dobbelte reference til den uciviliserede nation og den mulige degenerering i barnets natur, er således at finde i en reproduceret og transformeret form: den frelse, der skal afværge dét samfund, der sakker bagud i globaliseringens uddannelseskonkurrence, ved at afværge dét barn, hvis helhed ikke er faciliteret. Frelsefiguren fungerer på denne måde som en analytisk gennemlysning af det entreprenøriske barns hele natur, som bringes ind i sin naturlige (lærings)bane af progression. Den faglige pædagog som en, der formår at hjælpe med at genetablere en manglende styring af nationen gennem en optimering af landets humankapital, træder altså frem gennem denne frelsefiguration. Heri ligger endvidere en mangedobling af del-helhed-figuren. Barn og nation synes således som videns- og styringsobjekter at konstitueres i samme bevægelse mellem del og helhed. Begge kan forstås som

grænsebestemte enheder blandt andre enheder, hvis indre variable kan forstås som delelementer, der må afdækkes og arbejdes på for at etablere dem som styrbare helheder.

5.4. Opsamling

I dette kapitel har jeg analyseret tre problematiseringer som steder i tid, hvor de selvfølgeliggjorte bekymringer, udfordringer, nødvendigheder mv., i relation til hvilke læreplansreformens krav om dokumentation formuleres som et svar, tematiseres eller skrives frem i relation til andre fænomener og forhold. Jeg har kaldt disse problematiseringer for Barnet som interventionsrum, Forvaltning af velfærdsstat og Globalisering som uddannelseskonkurrence, og analyseret dem i relation til de praktikker, institutioner og vidensfelter, de producerer og produceres igennem. Jeg har således fremanalyseret forskellige rationaliseringsformer og disse rationaliseringers stilladsering i dokumentationsteknologien. Jeg har fremlæst figurene skabe barn – skabe samfund, del-helhed og frelsefiguren som træk i rationaliseringsformer, der opererer i forbindelserne mellem viden og styring i de tre problematiseringer. Jeg har forfulgt refigurationerne – reproduktionen, transformationen og fordoblingerne – af disse figurer som fremlæste konturer i dokumentationsteknologiens stilladsering. Altså som allerede etablerede måder at tænke, handle, bekymre sig og svare på, der etablerer kravet om dokumentation som en mulig – fornuftig og meningsfuld – måde at styre daginstitutionsområdet på. Og som i sin konkrete stilladsering dermed sætter historisk specifikke mulighedsbetingelser for at forstå og handle pædagogisk fagligt. Sagt anderledes: Jeg har optrevlet dokumentationsteknologiens stilladsering i relation til de måder, den faglige pædagog træder frem på.

Efter således at have beskæftiget mig med den første analysedimension i afhandlingen vil jeg nu beskæftige mig med arbejdet med dokumentation og de måder, hvorpå der vides og styres børn i en daginstitution. Herigennem vil jeg arbejde mig ind på de indhegninger og udgrænsninger, der gennem dokumentation kommer til at operere i forhold til at bedrive fagligt pædagogisk arbejde.

DEL III

6. En indgang gennem pærevællingen – om pædagogen som mobiliseret enhed i en sammenbinding af elementer

I denne del af afhandlingen undersøges og analyseres det konkrete arbejde med at dokumentere i relation til de måder, hvorpå der vides og styres børn i en daginstitution. I det følgende sættes der midlertidigt parentes om sidste analysedel – dokumentationsteknologiens stilladsering og kompositionen af den faglige pædagog. I stedet starter udfoldelsen af det governmentale blik så at sige forfra i forhold til en ny arbejdende virkelighed – den daginstitutionelle hverdag eksponeret som mikrofysik og oparbejdet gennem feltarbejdets materiale. Jeg søger altså at se daginstitutionel hverdag gennem en viden-styrings-matrice med fokus på, hvorledes barn gøres til subjekt og objekt for videns- og styringsbestræbelser i og igennem daginstitutionel hverdag. Heri ligger en optagethed af, hvordan pædagogen træder frem i disse forskellige forbindelser mellem viden og styring, og hvorledes hun således gør og gøres gennem dokumentation som en specifik forbindelse mellem viden og styring, eller dét, jeg også kalder dokumentation som teknologisk arrangement. Arbejdet med at dokumentere, og de udgrænsninger og indhegninger, der i den forbindelse opererer i forhold til det at bedrive fagligt pædagogisk arbejde, undersøger jeg således ved at betragte dokumentation som én blandt flere teknologiske arrangementer i den daginstitutionelle hverdag, der gøres og gør pædagog på forskellige måder. Dvs. som forskellige måder at ordne i rodet – at sammenbinde og opdele hverdagens elementer – hvorigennem pædagogen som enhed stabiliseres og mobiliseres på forskellige måder. Til sidst i afhandlingen genoptager jeg en udfoldelse af, hvorledes man kan forstå afhandlingens to dimensioner – de to virkeligheder – som arbejdende i forhold til hinanden, og de udgrænsninger og indhegninger, der gennem dokumentationsteknologien således kommer til at operere i forhold til at bedrive fagligt pædagogisk arbejde.

I første omgang foretager jeg en analytisk bestemmelse af pædagogen. I nærværende kapitel søger jeg at etablere pædagogen som en hverdagsbegivenhed – en specifik sammenbinding af multiple forbindelser. Jeg læser altså pædagogen som et overfladefænomen: en enhed, der stabiliseres og mobiliseres (agerer og gives agens) i sin relationelle sammenbinding med andre pædagoger, tallerkner, madkasser, puslespil, børn, gummistøvler etc. Det er væsentligt at understrege, at jeg – i relation til mine observationsnotater – gør brug af navne, som refererer til bestemte pædagoger eller børn. Det er imidlertid ikke som individuelle forekomster (individer) og mulige forskelle herimellem, at børn og pædagoger er interessante. Det er fænomenet pædagog, og måden dette

fænomen træder frem på, jeg er optaget af. Som indledning til denne anden analysedel vil jeg derfor opholde mig lidt ved ANT-perspektivets pointe om at søge at studere det udvalgte fænomen, som det fremstår i sin flydende og relationelle karakter. Dvs. frem for at aflæse fænomenet pædagog eller daginstitution ud fra psykologiske eller sociologiske forståelser af børn, strukturelle perspektiver på, hvad daginstitution vil sige etc., vil jeg et kort øjeblik prøve at beskrive daginstitutionel hverdag som rod. Gengive det som et sammensurium af, hvad jeg så, hørte og delvist lugtede gennem mine observationer. Jeg henter her hjælp fra en af de pædagoger, jeg fulgte i mit feltarbejde. Denne pædagog formulerede dele af dagen som ”pærevælling”. Mere præcist siger den pågældende pædagog i forbindelse med vores snak om dagen: *”Nogle gange kommer det bare til at være en pærevælling af forældre, der snakker, børn der skriger og en konflikt der, og nogen der spørger om et eller andet.”* (samtale Anja). Pædagogen taler om det som negativt og som utilfredsstillende. Det er ikke dette aspekt, jeg vil opholde mig ved, men hvad denne formulering gjorde det muligt for mig at ”se” i relation til mine observationsnoter og båndindspilninger. Pædagogen taler om sit arbejde i en flydende og relationel karakter, hun taler om det som en samtidighed af skrig, konflikt, henvendelse, folk ind og ud af døren – en pærevælling, hvori hun som enhed bliver til eller gøres. Pointen for mig er denne her: Hvad nu, hvis jeg i stedet for at starte med at kigge efter noget, der skulle slå igennem, kigge efter en bestemt orden eller se efter styring, i stedet prøvede at kigge efter pærevælling? Hvilke dele af mit observationsmateriale ville da fremstå relevant? Og hvad ville jeg opdage gennem disse dele? (Jf. mine overvejelser i afsnit 3.4).

6.1. Elementerne

Min første opdagelse er, at jeg i store dele af mit observationsmateriale har skåret i pærevællingen, så den ikke længere er nærværende som sådan. Dvs. jeg har fulgt en pædagog, slået ned på bestemte episoder omkring hende og heri retoucheret i de samtidige henvendelser, skrig, forældre mv. for at fastholde episoden. Dette er især markant ved min første observationsrunde, hvorimod min anden observationsrunde, hvor fokus har været på blik og gestik, samt tredje runde, hvor alt er blevet båndoptaget, i højere grad synes at have afskåret mig fra episodefortællingen; muligvis fordi mit blik var mere fokuseret på bestemte aspekter (blik, bevægelser), eller fordi al pædagogens tale (ved båndlytning) er blevet optaget. Især har der i genlytningen og udskrivningen af båndoptagelserne, og de dertil knyttede observationsbeskrivelser, været lange passager, som jeg i første omgang primært ville have registreret som ”fyld”, men som nu fremstår markante og dominerende.

Følgende er en sådan passage. Det er formiddag i Børnehuset, og pædagogen Lisbeth, som jeg følger i dag, er inde på sin stue.

Lisbeth spørger børn, der står omkring hende, om det var en god dag i fredags [hvor der blev holdt julearrangement i Børnehuset]. Hun sætter sig på stol. To-tre børn står omkring hende. Lisbeth: "Fik I lavet juledekorationer? Og klippet?" Der kommer en række ja'er, og en dreng siger "vi nåede det hele". Lisbeth: "Fik I også klippet? Hvad fik I klippet?" Børn svarer nogle forskellige ting. Pige: "Jeg fik klippet en nissepige". Lisbeth: "en nissepige." Pige: "med læbestift og en lyserød kjole." Lisbeth: "okay. Fik I lavet konfekt – havregrynskugler?" Børn diskuterer, om de kan li' havregrynskugler. Lisbeth vender sig let i stolen: "Hvad så ... Oscar?" Oscar står lidt længere væk i rummet sammen med andet barn, han ser sur ud og mumler noget. Lisbeth: "Jamen, er det dig, der leger med traktoren nu?" Oscar: "mmm." Lisbeth: "okay.". De andre børn, der stadig står omkring hende ved stolen, taler imens om tænder, og en af pigerne (Katja) siger: "Ved du hvad Lisbeth, i går havde jeg en bamse inde i munden, og så hev Liva den ud, så det gik så ondt i min ene tand." Lisbeth (tilbagevendt): "Hvad havde du inde i munden sagde du?" Katja: "sådan en bamse, og så hev Liva den ud som min storesøster." Lisbeth: "nå!" Katja (hæver stemmen): "Og så fik jeg så ondt i min tand." Lisbeth: Din stemme er altså meget høj Katja". Dreng kommer frem bag reol. Lisbeth: "hej!" Dreng: "jeg leger her!!". Lisbeth: "Jamen der/Ej, du snakker altså ikke så pænt... Jeg ved du kan". Lisbeth: "Øhh, der ligger noget mad, der over på gulvet, kan I lige samle det op ... Liva gå hen lige og saml det op." Lisbeth peger på sted i rummet. Rejser sig, går ud på gangen (kommer lyde derfra): "Hej, hvad leger I så herude?" Dreng (glad): Cirkus!!! Lisbeth: "men har I fået lov til det?" Dreng: "men må vi?" Lisbeth: "Men man skal jo helst spørge, inden man går i gang ik'". Dreng: "men må vi ik'". Lisbeth: "Jo det må I godt, men hvad er det så, I skal huske med de der stemmer?" Dreng: "At skruer ned". Lisbeth: "Ja, så det ikke bliver så højt ... kan du også huske det. Anden dreng: "ja." Lisbeth: "Okay." Første dreng: "Det er Hello Kitty" (holder kat op). Lisbeth smiler, griner let. Dreng: "det hedder den!" Lisbeth: "ja, den gør så." (OC5:1).

Hvad foregår der? Ingenting eller alting? Min pointe er denne her: Der foregår noget, som hvis jeg alene søger at opfatte det som en aktivitet, episode eller en række af aktiviteter, så fremstår det som ingenting. Hvis jeg følger Lisbeths bevægelser i rummet, sker der ikke særlig meget: Hun sidder, vender sig, vender tilbage igen, rejser sig, står. Følger jeg de børn, hun adresserer, er der til gengæld tale om en hel række af børn, der både er tæt på hende i rum, forskudt af hende i rum og nogle et helt andet sted. Der er mængder af stemmer, stemmeføring, spørgsmål, ansigtsudtryk, madpapir, en bogreol, en traktor, Hello Kitty og fortællinger om nissepigen, bamsen og tanden. Med et ANT-vokabular vil jeg sige, at Lisbeth som enhed stabiliseres eller mobiliseres igennem disse elementer, der på en og samme tid gør hende til handlende i rummet og en, der gennem sin handling binder elementer sammen: Hun kaldes på af stemmerne i gangen og påkalder sig stemmernes opmærksomhed, hun drages af madpapiret på gulvet og drager det ind i et fælles opmærksomhedsfokus, hun nærmes af børn, og hun nærmer sig børn – gennem spørgsmål,

ansigtsudtryk, definitioner ("din stemme er altså meget høj ...", "du snakker altså ikke så pænt") og konstateringer ("nå", "okay"). Man kan på den ene side opfatte hende som en enhed, der konstitueres gennem et ustabilt netværk, der konsekvent kræver en indsats for at blive holdt på plads (madpapiret, der skal fjernes, børnene, der skal irttesættes for lyd, pæn tale og de steder, de har placeret sig). På den anden side synes denne indsats netop at være konstituerende for Lisbeth som enhed. Uden larm, børn placeret bag bogreoler, på gangen, legetøj (traktor), man kan skændes om retten til, madpapir på gulv, børn, der snakker, fortæller, er glade, sure, kalder. Uden disse elementer ville Lisbeth ikke træde frem som enhed. Sagt anderledes, uden pærevælling ingen pædagog. Jeg vil sige, at Lisbeth som enhed gøres i hendes måde at holde disse elementer på plads i en samtidighed. En samtidighed, der i skriftsprogets (usamtidige) linearitet kun lader sig opsamle som en rækkefølge, hun går ind og ud af (samtale om nisser, konfekt – Oscar, traktor – samtale nu om tænder, irttesættelse af høj lyd – inddragelse af dreng, irttesættelse af sprog – inddragelse af madpapir – inddragelse af gang, drenges placering i rum, regel for lydniveau, Hello Kitty). Når jeg bruger ordet inddragelse, refererer jeg ikke til det i en socialpædagogisk forstand som et fællesskab, pædagogen sørger for at alle er med i. Jeg taler om det som elementer, der gives opmærksomhed, i al fald for en stund, og for muligvis netop at blive uddraget i betydningen noget, der ikke længere behøver påkalde sig opmærksomhed. Eksempelvis stemmerne, der dæmpes, madpapiret, der flyttes. Jeg vil altså sige, at inddragelser og uddragelser fungerer som måder, i en række forskydninger, at fastholde samtidigheden af elementer på, der således også fastholder eller gør Lisbeth som pædagog.

6.2. Kroppen

Kropslige berøringer, holde om/holde fast-heder og tætvedheder udgør ofte en del af denne samtidighed og måder, hvorpå den mobiliseres og holdes på plads. Næste eksempel udspiller sig i Rumlehytten en eftermiddag på en af stuerne, hvor jeg sidder for at følge pædagogen Trine.

Trine kommer ind fra toilet, hun kigger rundt i rummet og taler med Mathias og den dreng, han har leget med, om der er noget, der skal ryddes op, ifm. at Mathias går. Anden dreng siger, han ikke vil lege videre. Trine lægger hånd på hans nakke, spreder og samler fingrene et par gange. Imens taler dreng om at skyde, hun siger med lege- "jeg er bange"-stemme: "du må da ikke skyde os". Tager puder og sætter sig ned ved siden af drengene på madras, fortsætter med samme stemme "åh nej, åh nej". Lille dreng kaster en bold, hun griber den, kaster til ham igen (øjenkontakt), ved hvert greb smiler hun (øjenkontakt). Andre børn leger med fly, og Trine kommenterer samtidig til Mikkeline, at hun kan finde vingerne til det fly, Mikkeline ikke kan få til at flyve, så vil hun (Trine) gerne sætte dem på. Fortsætter kastene. Snakker endvidere med Magnus om, at hans perleplade (flodhesten) er

blevet strøget. Jonathan sætter sig ned på hende. Trine: "heej", hun skubber ham ned mellem ben, med hænder ordner hun det fly, Mikkeline giver hende, og taler om, hvor tit det går i stykker. Tager igen bold og kommenterer til Jonathan (mellem ben) "se nu kom den langt væk. Kan du smide den hen til Magnus?" Ordner fly for Mikkeline igen, mens denne står ved siden af. Jonathan har rejst sig, kastet til Magnus, men går nu væk igen, og Magnus siger "nu gik han væk fra bolden." Trine: "Ja nu fandt han noget andet." Magnus siger, at så spiller de bare. Trine spørger, om han er god til at gribe. Kaster og kommenterer "flot", da han griber. Prøver andet slags kast "flot". De spiller videre, og Trine spørger, om han skal være håndboldspiller. Niko kalder "Trine", klynkende "han slog mig", kommer hen. Trine rækker armen ud, trækker ham ned på skød. Trine ser op "Hans!", henvendt til Magnus "lige et øjeblik Magnus", blinker til ham. Kigger over på Hans, der siger, han ikke kastede højt nok. Trine: "har du husket at sige undskyld." Hans: "mm." Trine: "tror du, han har hørt det?" Niko (fra skød): "neej." Trine: "jeg tror ikke, han hørte det, jeg tror ikke, du sagde det højt nok". Blik på Niko, spørger hvor den ramte, han peger på brystet "lige der". Trine stryger Niko over bryst "av". Taler om, at det var godt, det ikke var en hård bold, så nu klarer han den nok. (OC2:6).

Trine aer dreng i hår, hun placerer børn mellem egne ben, hun strækker arm ud og trækker barn til sig, hun stryger over bryst, hun ordner flyvervinger for Mikkeline, mens denne står tætved, og kaster bold til lille dreng og senere til Magnus, hun fastholder med øjenkontakt og holder dem på pause med selvsamme (blink). Samtidig snakker hun, laver stemme om, kommenterer, spørger og definerer. Og som en del af alt dette bindes Trine, madras og puder sammen, hvorved et kropsligt rum af Trines ben og madrassens puder gøres tilgængelig for Niko, der kan trækkes, og Jonathan der kan sætte sig. Gennem pladsen mellem ben inddrages Jonathan og Niko, samtidig med at de netop i første omgang uddrages. De sidder der som en fysisk opmærksomhed, samtidig med at Hans adresseres eller Mikkelines fly laves. Drengen aes gennem håret og tildeles derved en fysisk opmærksomhed, uden at hans ophør af leg eller fravær af legekammerat gøres til talemæssig opmærksomhed. Det gør til gengæld de skydende drenge, der således samtidigt adresseres gennem det talemæssige spor. Det samme gælder med boldkasteriet: Bolden og den lille dreng bindes til Trine-(madras-puder) i et kast, et smil, øjenkontakt, mens talen holder en opmærksomhed omkring Mikkeline og de manglende flyvervinger. Og igen med Magnus og bolden, hvor der kastes og snakkes, men idet talen og hænderne optages andet sted, holdes Magnus og bolden på pause gennem en (parentetisk) talemæssig henvendelse, men også en blikmæssig understøttelse, der inddrager kasteriet som endnu ikke ophørt, samtidig med at det uddrages som ikke opmærksomhedsgivent p.t.

Denne måde, hvorpå berøringer, holde om/holde fast-heder, føringer, tætvedheder holder i eller holder på (stabiliserer og mobiliserer) en samtidighed, der gør en række elementer præsente, alt

imens de tildeles forskellige former for opmærksomheder – inddragelser og uddragelser – går igen igennem materialet. Både i form af børn, der over længere tidsintervaller sidder på skød, holder i hånd, holder om arm, ben (OA1:1,3; OA2:2; OA3:5; OC1:1; OC2:4,6), eller som i kortere momenter berøres, stryges over krop, skubbes i let bevægelse eller føres som helhed eller del (ben, arme mv.) (OA4:5,7; OA5:4,6; OA6:5; OC2:2,4,5,7; OC3:5,8; OC5:2,3,4). Jeg vender tilbage til disse pointer. Som indledning ønsker jeg at opridse pærevællingen som en sum af elementer, der i ovenstående eksempel bindes sammen som fastholdelser af en samtidighed, hvori Trine som pædagog gøres. Sagt anderledes: Trine er som enhed mobiliseret gennem disse forskellige former for fastholdelser og dermed sammenbindinger i samtidighed.

6.3. Blikket

Samtidigheden fremtoner på anden vis gennem de observationsnoter, hvor jeg har arbejdet med blik-registrering. Her fremtoner en hel stribe af elementer i rummet, som ikke nødvendigvis gives talemæssig eller kropslig opmærksomhed. Ud over det, der inddrages, vil jeg således tale om elementer, der blikmæssigt indfanges eller opfanges uden at det benævnes eller berøres. Man kan sige, at det udgør en del af opmærksomheden, uden at det etablerer sig som adresseret opmærksomhed. Næste eksempel er taget fra en morgen i Børnehuset, hvor Dorte har åbnet sin stue, sidder og skriver børns fortællinger fra dagen før ind på computer, mens 5-6 børn befinder sig ved bord og hjørne i rummet.

Dorte sidder alene ved bord, kontorstol, lille bord, lænet ind over computeren, armene på bord, hånd på mus (blik computer). Tager papir med noter (blik papir), skriver igen på computer (blik computer). Der står en gruppe børn ved lille lavt bord i midten af rummet, stemmeføringen bliver højere (blik gruppen af børn), (blik tilbage computer, papir, computer). Et af børnene ved bordet siger: "Ej Fie, se nu, hvad du gjorde!" (blik bord med børn). Dreng går over mod Dorte: "Dorte". Dorte: "mmm" (blik computer), Dorte retter sig op i stolen (blik på drengen). Drengen fremviser et stykke tryllelegetøj, og fortæller om det (blik legetøj, dreng). Dreng tryller noget væk, taler med dreng (blik dreng, smiler). Dreng går væk, Dortes hænder på computer, foroverbøjet (blik computer). Barn ved andet bord taler om storgruppe [særligt projekt for de store børn, der muligvis skal i skole til sommer], hun siger, det er "øv". Dorte (blik computer), taler samtidig om at storgruppe ikke er "øv". Hun skriver (blik computer, papir). Tre drenge har stået/siddet i hjørne af rummet med et fly, de har ordnet på gulvet, nu bevæger de sig mod døren og taler internt om, at de vil i pudrum. Dorte (blik computer), idet drengene står på dørtærsklen ud af rummet (blik drenge). Dorte løfter hovedet "Går I i pudrummet?" (OB3:1).

Dorte, computeren og papiret er her bundet sammen blik- og berøringsmæssigt. Samtidig gøres Dorte imidlertid også gennem tryllelegetøj, dreng, definitioner af storgruppe og drenge på

dørtærskel. Alle disse elementer inddrages som adresseret opmærksomhed gennem talemæssige referencer. Derudover bindes Dorte i sin blikregistrering (og nok muligvis hendes lydmæssige registrering) til gruppen af børn ved det lave bord, deres stemmeføring og uenigheder. Disse børn fungerer imidlertid ikke som en adresseret opmærksomhed, men synes alligevel indfanget (ligesom den adresserede opmærksomhed kan fungere uden en blikmæssig indfangelse – jf. snak om storgruppe som ”øv”). Samtidigheden, og den måde den fastholdes på, kan på denne måde også forstås som syns-, lyd- og lugtmæssige registreringer, der ikke nødvendigvis adresseres eller gøres til genstand for benævnelse eller berøring. Men de er der. Man kan sige, at de binder sig – bindes til pædagogen som elementer, der stabiliserer hende i en relationel samtidighed, hvori alt ikke kaldes til agens her og nu. I forfølgelsen af pædagogens blikretning dukker en række arealer således op: Blikket fra børnene, der tales med, til blikket ud i rummet, fra stuen ud i fællesrummet, fra rummet ud på legepladsen, og ikke mindst blikket op på uret (OA1:2,3; OA6:3,9; OB1:5; OB2:1-2,4-5; OB5:4,5; OB6:4; OB7:2,6; OC1:5; OC3:10; OC5:5). Der synes på denne måde at være en hel række af elementer, som må holdes på eller holdes i, i stabiliseringen af pædagogen som enhed, uden at disse nødvendigvis dukker op som elementer for talemæssige eller kropslige sammenbindinger. Det er oplagt, at langt hoveddelen af disse elementer er svært iagttagelige fra min position: Jeg kan søge at følge blikket, men ikke lyden eller lugten. Jeg opdager således først det lugtmæssige udsving, idet pædagogen bukker sig mod barnet med næsen mod dennes bagparti eller bemærker det til kollega (OA6:8; OC3:11; OC6). Ligesom jeg, især i mine båndoptagelser, typisk selv registrerer et lydmæssigt opsving ca. tre sekunder før, det adresseres af pædagogen. Min pointe er, at den samtidighed, hvori pædagogen gøres, er mangefacetteret, og en stor del heraf har jeg slet ikke fanget. I de observationsnoter, hvor blikket ikke har været udgangspunkt for mine registreringer, dukker blikket således typisk først op, idet det bruges som adressat. Eksempelvis når barnet snakker uden tildelt taletur, og stilheden bindes gennem blikket (OB5:3). Eller når der opføres teater, og pædagogerne blikmæssigt kommunikerer om noget, der (for mig) efterfølgende viser sig at være vurderinger omkring bestemte børns (u)passende opførsel (OB7:4).

6.4. At gøre pædagog

Jeg forstår altså pædagogen som en enhed, der gøres i en samtidighed af elementer, der binder sig sammen og dermed fastholdes i en relativ stabilitet. Det er denne indgang, mit ANT-perspektiv åbner gennem pædagogens bemærkning om dagen som pærevælling. Betyder det, at alle, der træder ind i denne daginstitutionelle hverdag, mobiliseres som pædagog? Næppe. I løbet af mit feltarbejde

indtræder en række forskellige personer i hverdagen: køkkendamen, forældrene, PPR-folk, sælgeren, forskellige former for praktikanter og ikke mindst mig selv – forskeren. Måden, hvorpå bestemte elementer bindes til eksempelvis køkkendamen eller sælgeren, udgør en historie for sig. Min pointe her er, at det er andre elementer og andre former for sammenbindinger, hvor en stor del af pærevællingens samtidighed synes at prælle af. Det iagttager jeg i forbindelse med to 10.-klasserpraktikanter, der på hver sit tidspunkt er en uge i praktik i to af institutionerne. I mine observationsnoter har jeg noteret, at de er ”u-beskæftiget”: Den ene sidder i rummet og agerer kun på direkte talemæssig henvendelse fra barn eller voksen, mens den anden egentlig er beskæftiget, hun gynger eksempelvis, men netop uden fordelinger af børn, legestemme, kalden på mv. (OA1:4). De sammenbindinger, der synes at fremtræde i mobiliseringen af pædagog, er på denne måde ikke til stede. Det samme kan man sige om mig. Jeg sidder typisk forskellige steder i rummet med min blok og min pen; og de gange, vi eksempelvis går på tur, hvor blokken lægges, hænder står uden beskæftigelse, er der ikke nogen artefakter til at stabilisere mig som forsker og dermed etablere mig som enhed i rummet. De første gange, dette sker, oplever jeg som stærkt ubehageligt, fordi jeg ikke kan udholde at være ingenting. Jeg ender typisk med at binde mig op på dele af samtidigheden ved eksempelvis at holde børn i hånden eller besvare de spørgsmål, de herefter i stigende grad stiller mig. I alle tre institutioner kommenterer pædagogerne, at de er overraskede over, at børnene ikke har henvendt sig til mig i større grad, spurgt mig og villet i interaktion med mig (hvilket bestemt ikke er det samme, som at jeg har været ubemærket jf. kapitel 3). Retrospektivt set forstår jeg dette som et spørgsmål om min stabilisering gennem blokken og pennen; og den måde, hvorpå jeg herved bindes som noget andet end pædagog. Når jeg ikke fordeler madkasser, rydder biler op fra gulvet, griber ind i konflikter, smiler opmuntrende, kommenterer, stiller spørgsmål, holder i hånd, stryger børn over ryggen, fører dem med hånd bag nakken, kalder osv., mobiliseres jeg ikke som pædagog i rummet, og jeg er ikke tilgængelig som sådan. Min pointe om pærevællingen består heri. At gøre pædagog er at være beskæftiget i pærevællingen, ikke som afgrænset aktivitet, ikke som den, der har med bestemte børn at gøre eller med bestemte aspekter (eksempelvis mad), men som den, der gennem sin beskæftigelse bindes til summen af de mange elementer og fremkommer som et punkt for fastholdelse i denne samtidighed.

Heri ligger der en anden pointe, som jeg følgende vil forfølge gennem mit analysearbejde: At gøres som pædagog er en stabilisering og mobilisering af samtidigheden, der netop kan forstås som en måde at ordne i rodet. Ikke som én fast orden eller som en indsats, der ophæver rodet som sådan, men som kontinuerlige ordningsbestræbelser. Den stabilisering, der gør pædagogen til pædagog,

kan således forstås som rækker af fastholdelser, forskydninger og måder at føre på, der pågår som kontinuerlige måder at ordne i rodet. Min umiddelbare opfattelse af praktikanterne som ubeskæftigede, tror jeg, kan forstås i dette lys – de er muligvis beskæftigede med noget, men de er ikke ordnende. Eller rettere, de gøres ikke gennem tale, handling og blikmæssig opmærksomhed som en enhed, der har blik for – og binder sig til – rodet. Pædagogens måde at kalde på og blive kaldt på – hendes konsekvente sammenbinding med en hel række af elementer – er således udtryk for en konkret ordningsindsats. At gøres som pædagog kræver borde, der flyttes, hænder, der vaskes, blespande, der tømmes, osv. Og som del heraf børn, der bindes til forskellige elementer (vanter, sutsko, stole, puslespil, andre børn, rumfordelinger) og således gives retning.

6.5. Opsamling

Jeg har i dette indledende kapitel til afhandlingens anden analysedel foretaget en analytisk bestemmelse af pædagogen som mobiliseret enhed i en sammenbinding af elementer. Jeg har illustreret min oparbejdelse af denne analytiske bestemmelse gennem de greb og bevægelser, jeg har foretaget i mit feltarbejde, og som således kan forstås som de betingelser, hvorigennem jeg får virkelighed til at træde frem i relation til afhandlingens anden dimension. Min læsning af pædagogen som et overfladefænomen – en, der træder frem eller mobiliseres i sin sammenbinding – har jeg etableret ved at starte med at betragte daginstitutionel hverdag som rod: en pærevælling af samtidige elementer, der kontinuerligt bindes sammen gennem forskellige ordningsbestræbelser. Jeg har i den forbindelse talt om inddragelse og uddragelse som forskellige bevægelser, hvorigennem samtidigheden holdes fast og gør pædagogen som ordnende. Følgende vil jeg på forskellige måder skære i pærevællingen. Jeg vil søge at fremanalysere de forskellige former for fastholdelser og sammenbindinger, der gør sig gældende. Jeg nærmer mig på denne måde spørgsmålet om forskellige måder at ordne på og den måde, hvorpå disse kommer i konflikt, knyttes sammen og skaber forskellige muligheder for at gøres som pædagog.

I første omgang vender jeg imidlertid blikket mod de former for sammenbindinger, der iværksættes i relation til barnet som styringsobjekt, og som således handler på barnet på bestemte måder. Jeg kalder det etablering af børns rettethed.

7. At rette på børn – om etablering af børns rettethed

Min første skæring i pærevællingen folder sig ud som et governmentalt blik på måder, hvorpå der i den daginstitutionelle hverdag handles på børn som styringsobjekter. Min indgang er at starte ved de konkrete handlinger, udsagn, artefakter mv. og eksponere dette som en daginstitutionel mikrofysik, hvorigennem en række konkrete styringsteknikker kan fremlæses. Fra i Del II at have anskuet kompositionen af den faglige pædagog og de viden-styrings-forbindelser, der konstituerer hende, søger jeg i de følgende to kapitler at fremlæse de måder, hvorpå viden, styring og forbindelserne herimellem opererer som en daginstitutionel mikrofysik, der på forskellige måder gør pædagog. I første omgang beskæftiger jeg mig med denne mikrofysik som en fremlæsning af styringsteknikker rettet mod det pædagogiske objekt barn. Man kan sige, at jeg leder efter magtens konkrete konstellation, som styringsteknikker af handlinger på børns handlinger. Jeg vil kalde det at skære i pærevællingen ud fra et blik på, hvorledes der styres børn, og på hvilke måder dette styringsobjekt barn i den forbindelse toner frem. Jeg operationaliserer i den forbindelse styring til et spørgsmål om retning, dvs. jeg leder efter måder, hvorpå der etableres retning, retningsskifte eller retningens ophør hos børn. I forlængelse af mit ANT-perspektiv, som det indfanger enheden pædagog ovenfor, forstår jeg forskellige former for styringsteknikker som specifikke former for sammenbindinger mellem elementer. Dvs. måder, hvorpå barnet (barnets fod, barnets fornuft, barnets lyst etc.) bindes til pædagogen, til rummet, madkassen, gummistøvlen, talrækken eller reglen om, hvordan man er gode venner. Det styringstekniske må altså forstås som *karakteren af forbindelsen* – dvs. den form, hvorigennem sammenbinding skabes og den form for retningsetablering, der derved mobiliseres. Det er væsentligt at holde in mente, at jeg i forbindelse med mit greb om styringsteknikker ikke forholder mig til den enkelte pædagogets intentioner eller til, om styringsprojektet lykkes på lang sigt, men til dét, der i sine momenter siges og gøres her og nu, og den retningsetablering, der synes indskrevet heri. I den sum af samtidighed, der stabiliserer og mobiliserer pædagogen som enhed, udgør fremlæsningen af styringsteknikker et nedslag i forhold til momentvise og specifikke fastholdelser. Som jeg vil beskæftige mig med i det efterfølgende kapitel, kan disse styringsteknikker indgå i forskellige konstellationer og organiseringer af den daginstitutionelle mikrofysik og derved skabe forskellige teknologiske arrangementer, der gør pædagogen eller pædagogens ordningsagens på forskellige måder.

Jeg fremlæser i dette afsnit fire forskellige styringsteknikker, nemlig dirigerende, inviterende, ekspliciterende og forløsende. Som en indgang og indkredsning, ønsker jeg her kort at referere en

samtale på et af de ugentlige fællesmøder i en af institutionerne. Dette gør jeg, fordi tre af de fire teknikker i denne samtale for så vidt tales frem som måder at etablere styring på i relation til et specifikt barn, og ikke mindst det indre, en sådan styring knytter an til. En pædagog i institutionen har været i kontakt med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning omkring et konkret barn og fortæller resten af den tilstedeværende personalegruppe om, hvad psykologen har sagt.

Pædagogen Henriette, der har talt med psykologen, fortæller, at denne siger, at man skal tale super anerkendende til hende [barnet – Lola]. Men samtidig at det skal være i korte sætninger. Man skal ikke begynde med ”fordi det gør ondt og begynder at bløde”, men i termer af ”du må ikke skubbe.” De snakker om konkrete episoder, hvor Lola har drillet andre børn, og hvordan man skal gribe ind. Henriette siger, at man skal gribe ind, men at Lola godt ved, hvad hun ikke skal, hun ved bare ikke, hvad hun skal i stedet, derfor skal hun vejledes. Hun fortsætter med, at Lola jo hele tiden skal ydre-styres, og det er dét, der er så tung en opgave. De taler om, at man må tilbyde hende andre muligheder i de konkrete situationer. En af de andre pædagoger spørger Henriette, hvad psykologen sagde om, hvordan man opbygger en indre-styring. Henriette refererer, at det gør man, når man er anerkendende, så opbygger man den indre-styring. Den anden pædagog siger, at hun har hørt, at i nogle kulturer, får man hele tiden at vide, hvad man skal, mens i vores lærer man mere selv at tage stilling. De diskuterer, hvad de gør i forhold til de nye råd, og snakker om, at det med at sige, hvad Lola skal, muligvis kan gøre det nemmere at have hende her, men de ved ikke om det ændrer Lola indeni. (OC3:4-5).

Jeg fremlæser i dette observationsklip en række forhold, der er omdrejningspunktet for nærværende kapitel. For det første, at det at styre et barn i en daginstitutionel hverdag kan betragtes som noget, der relaterer sig til et ”indre”. Et element, som i sin korrekte sammenbinding, tilsyneladende kan rette sig selv, herunder rette sig selv ind på den rigtige vej, hvis det kommer ud af kurs (jf. Lola, der ikke kan tage stilling og ikke ved, hvad hun skal gøre i stedet). I manglen på en forbindelse til elementet indre vanskeliggøres styring – den bliver ”tung” – fordi den kræver en konstant indsats af pædagogen, frem for at dele af denne administration kan udliciteres til barnet. Man kan sige, at objektet for styring overordnet set er elementet indre (eller ”indeni”), og at de måder, hvorpå styringen af dette objekt kan udformes, relaterer sig til at være ”anerkendende”. Mere præcist ekspliciteres der en række konkrete måder at forholde sig til styringen af børn på: For det første en måde, som ikke kan bruges i forhold til Lola, men som tilsyneladende kan bruges i forhold til andre børn, hvor anknytningen til ”indre” er nemmere at etablere, nemlig ”det gør ondt og begynder at bløde”. Jeg tolker denne sætning som henføring til en påpegning af, hvad ens handling har forårsaget, dvs. en måde at fremdrage eller ekspliciterer noget ud af en situation, således at barnets opmærksomhed rettes og bliver klar over et væsentligt forhold – i dette tilfælde forholdet eller reglen, at når man slår, gør man en anden ondt, og det må man, som empatisk person, forstå er forkert. Jeg kalder dette en ekspliciterende styringsteknik. For det andet en måde, som er helt rigtig

i forhold til Lola, nemlig ”vejledning” eller ”tilbyde andre muligheder”. Jeg tolker disse sætninger som en måde, hvorpå barnet inviteres til at gøre noget andet og dermed blive en anden end barnet, der slår, driller mv. Man kan sige, at barnets indre får lov at skifte spor og rette sig mod verden på anden (legal) vis. Jeg kalder dette en inviterende styringsteknik. For det tredje en teknik, som er væsentlig i forhold til Lola, nemlig ”du må ikke skubbe”. Dvs. en måde helt eksplicit at dirigere Lolas handlinger i termer af, hvad hun skal og ikke skal. Denne styringsteknik diskuteres som noget, der nok i højere grad benyttes i andre kulturer, hvor selvets stillingtagen ikke i samme grad er dét, der er væsentligt. Denne styringsteknik menes således også at kunne gøre det nemmere at håndtere Lola, men ikke at binde sig til det egentlige styringsobjekt (Lola indeni). Jeg kalder dette for en dirigerende styringsteknik. Ud over disse tre styringsteknikker udlæser jeg en fjerde, der ikke optræder i eksemplet. En styringsteknik, jeg kalder forløsende, og som jeg relaterer til måder, hvorpå barnet ud af sit indre selv får mulighed for at eksplicitere eller etablere generelle regler og forhold. At denne styringsteknik ikke optræder her, kan i den forbindelse ses som en del af det forhold, at Lola netop endnu ikke forudsættes at have et styrbart indre, der gør det muligt for hende selv at dirigere sin opmærksomhed og uddrage generelle regler.

7.1. Dirigerende styringsteknikker

Jeg fremlæser dét, jeg rubricerer som en dirigerende styringsteknik, ud af de gentagne gange i mit materiale, hvor jeg eksempelvis har noteret udsagn såsom ”kom her op at sidde”, ”du skal ikke slå”, ”vi skal spise” eller en hånd, der lægger sig på nakken eller hovedet af barnet i en let berøring og fører det ud mod garderoben, ind på stuen. For så vidt kan man sige, at alle styringsteknikkerne, jeg udleder, er dirigerende i betydningen, at de er retningsgivende. Min betoning af det dirigerende betyder her, at der er tale om en konkret og direkte føring, der imidlertid kan antage forskellige udtryk. Følgende er udklip fra en eftermiddag i Børnehuset lige inden eftermiddagsfrugt.

Lisbeth træder ind på stuen, siger til barn: ”Nej. Du skal ikke ta’ det puslespil frem, for vi skal til at have frugt”, hun ber’ barnet Michael rydde op. Hun rydder selv ting op fra gulv, går til protokol, tjekker. Vender sig ved barn, der skriger: ”Vil du ikke godt la’ vær’ med de høje skrig?” Barn skriger igen. Lisbeth siger: ”Ved du hvad, hold op, ellers så må du ta’ tøj på og gå ud igen.” Hun siger ud i rummet: ”Jeres stemmer skal være helt nede”. Hun spørger ud i rummet, om de har været ude at vaske deres hænder. Hun rydder fortsat op. Lægger begge hænder om skuldrene på barn, fører det mod bord, mens hun siger: ”Ved I hvad, I skal sætte jer stille og roligt hen ved bordet.” Går med ud og vasker hænder på børn. Ind igen, samler ting op fra gulv, børn føres og fordeles på pladser. Højt ud i rummet: ”Ved I hvad, I må godt rydde op og sætte jer hen til bordet.” Hun bøjer sig ned ved dreng, der stadig sidder med legeting: ”I skal rydde op.” (OC5:5).

Man kan sige, at der her er tale om dirigering af såvel en børnemasse som enkelte børn. Børnemassen er dem, der gives retning gennem ”skal”-bestemmelser såsom ”jeres stemmer skal ...”, gennem spørgsmålet, om de har været ude at vaske hænder, samt i mulighedsformuleringerne såsom ”I” der godt ”må” rydde op og ”sætte jer hen til bordet”. Det er væsentligt, at dirigeringen ikke nødvendigvis fungerer gennem pålæg om ”skal”, men i lige så høj grad gennem de ”må”, ”kan” og ”vil”, der fungerer som ”skal”. Eller gennem spørgsmålet, om man har vasket hænder, der ligeledes udgør at pålæg om at gøre det, såfremt man ikke allerede har gjort det. Dirigeringen er møntet på alle børn, der befinder sig i rummet, og der etableres på denne måde en sammenbinding mellem ”I” og barnet, som barnet skal knytte sig an til og etablere sin retning i forhold til. Denne sammenbinding mobiliseres typisk gennem talemæssige henstillinger eller pålæg: ”Ta’ regnbukser på” (OB6:4), ”Sæt jer op, nu skal I ikke fjolle” (OB4:7), ”I skal lige samle de rosiner op” (OB7:2), ”Schyy” (OB1:5), ”Kom” (OB2:6) osv. Men den kan også fungere gennem kropslige henstillinger såsom pegefingeren, der løftes op foran pædagogens mund (I skal være stille) (OB5:3; OB7:4), eller hånden, der løftes, strækkes og klapper sammen som et næb (klap i) (OA5:4, OB1:5).

Specificering

Ud over at adressere et ”I”, der gives retning, sker der i ovenstående udklip en dirigering af enkelte børn gennem formuleringer som ”Du skal ikke tage puslespil frem”, ”Be’ Michael om at rydde op” og ”Vil du ikke godt la’ vær’ med at skribe” samt hænderne om skuldrene på barnet, der føres mod bord, bøjen sig ned ved dreng og gentage ”I skal rydde op”. Lad mig starte ved ”I”, der skal rydde op. Det centrale er her, at der er tale om et pålæg, der som talerreference udgøres af ”I”, men som er konkretiseret og specificeret i forhold til et bestemt barn gennem den kropslige nedbøjning ved det enkelte barn. Lisbeths bøjen sig over drengen er således en måde at mobilisere den sammenbinding mellem ”I” og det enkelte barns retning, som her synes at udeblive. Jeg kalder dette en specificering. I dette tilfælde en specificering af, hvem ”I” omfatter. Dirigerende styringsteknikker er fyldt med specificeringer. De kan netop starte som etablering af ”I” eller ”vi”: ”Nej, vi skal ikke derned”. Efterfulgt af specificeringen ”Nej, du skal ikke den vej” (OB2:4). Specificeringerne omfatter ligeledes delementerne i den retning, der søges etableret. Eksempelvis når pædagogen til børnene, der er kommet ind fra legepladsen, siger, ”I må gerne gå ind og tage jeres tøj af”, efterfulgt af ”Kan I gå ind og tage jeres tøj af”, hvilket igen følges op af en sætten sig ved siden af en specifik dreng i garderoben og sige ”Kan du tage dine støvler af” (OC1:1). Der sker her en specificering på tre forskellige måder: For det første en specificering af, at ”må” skal opfattes som et pålæg, ”kan I”. For det andet en specificering af, at ”I” omfatter den konkrete dreng, der stadig

sidder i garderoben uden at tage sine støvler af. Og for det sidste en specificering af, at ”tage jeres tøj af” omfatter delementet ”støvler” (flyverdragt, hue, vanter, herunder at tage sine sutsko på). Eller pædagogen, der ved frugttid spørger, ”Adrian, vil du ha’ noget mad?”, efterfulgt af specificeringen af, hvad det at få noget mad i dette konkrete tilfælde indebærer ift. at flytte sig, nemlig ”Prøv lige at komme herhen. Prøv og kom”, for herefter at hælde vand op, holde glas frem, og heri specificere mad til ”Du kan lige få lidt at drikke ...se her, ta’ lige lidt vand her”. (OC1:6-7). Jeg vil kalde det korrektioner af de sammenbindinger, der ikke umiddelbart mobiliseres mellem barn-bord-glas-vand, eller en specificering, af hvad etableringen af retning indebærer i det konkrete tilfælde.

Som i observationsudsnittet ovenfor med Lisbeth, der bøjer sig ned ved drengen og siger ”I skal rydde op”, hjælpes specificeringen ofte på vej gennem en kropslig bindes sig an til barnets krop eller dele heraf. I eksemplet med Lisbeth er det ikke alene drengen, der specificeres, men også en hel række af børn, der kropsligt bindes an til ”I” og til ”bord” (”I skal sætte jer stille og roligt hen ved bordet”) gennem hænder på siden af skuldrene og førsel hen over gulvet mod bordet og de stole, der står omkring det. Man kan sige, at kroppen – såvel barnets som pædagogens – på forskellige måder bindes sammen med og an på en række andre elementer gennem de dirigerende styringsteknikker. Som når barnet er på vej til at træde på en tegning, og pædagogen siger ”Pas på tegningerne”, mens hendes hånd i en let berøring tager fat om barnets arm og således specificerer, hvem der skal passe på og gå i en anden retning (OB6:2). Og når pædagogen lægger hånden på det hoppende barns mave, mens hun siger ”nej, ikke mere hop!” (OB3:5); hvorved ikke alene henvendelsen specificeres til en bestemt krop, men også stilstanden markeres gennem håndens stilstand på barnets mave. Når barnet, efter at være vågnet fra middagsluren, siger, at hun vil have en bolle, og pædagogen stryger hende med en hånd over håret, lader hånden ende på baghovedet og med en let bevægelse angiver retningen mod badeværelset, imens hun siger ”Ja, gå du ud og tag noget tøj på, så kan du også få en bolle” (OC3:8). Her dukker badeværelset slet ikke om som retningsangivelse i talen, men mobiliseres gennem forbindelsen pædagogens hånd-barnets hoved, der på denne måde knytter sig til badeværelset og elementet tøj. Eller når barnet Vilhelm rejser sig fra frokostbordet, og pædagogens hånd rækker ud efter hans arm, mens den anden hånd peger mod drengens tallerken på bordet, og stemmen siger ”Hov, hov, du skal lige tage det her”. Vilhelm går videre, og pædagogen rejser sig fra sin stol, begge hænder fat under hans armhuler, fører ham, ”Vilhelm kom”. Vilhelm vrider sig i føringen, griner. Pædagogen tager fat i hans arme, løfter ham hen til bordet, ”Kom her – ved du hvad”, sætter ham på stol, ”Er du færdig med din mad?”. Vilhelm

svarer ”ja”. Pædagogen: ”Så sæt det lige hen”, hun vender sig mod andet barn, der henvender sig. Vilhelm går. Pædagogens arm går ud, tager fat om Vilhelms skulder, peger på tallerknen, madkassen og glasset efter tur, mens hun siger ”Vilhelm, det, du skulle gøre, var at tage din tallerken, dit glas og din madkasse og sætte det hen på vognen” (OC2:2). Pædagogens kropslige markeringer binder ikke alene barnet (gennem armhuler, skulder, arm) til en bestemt retning, eller stilstand ved den gale retning (sætten ham på stol). Fingeren, der peger (på madkassen, glasset og tallerknen), specificerer endvidere de elementer, barnet skal knyttes an til – en sammenknytning der ikke synes at mobiliseres alene ved førslen mod pladsen ved bordet.

Den rytmiske koordinering

Ud over de kropslige og sproglige specificeringer, der etablerer retning på barnet, er den daginstitutionelle mikrofysik fyldt med kropslige føringer, holden i og holden fast, som fungerer ganske uden om sprogliggjorte pålæg. Der er arme, der rækker ud og let trækker eller skubber barnet op at sidde eller tilbage på sin plads i rundkredsen (OA1:9; OA5:4; OB3:4,5, OB4:5; OB6:2,4,5), hånden på skulderen, der vender barnet tilbage mod sin plads ved madkassen, tallerknen og bordet eller hen på sovepladsen (OA5:6; OA6:8). Der er hånden, der holder fast om den barnearm eller det barneben, der bevæger sig i luften eller som taktfaste bevægelser mod gulvet (OB4:5; OB6:4; OB6:2; OB7:6). Der er hænder, der i et let greb placeres på hovedet af børn eller i hånd og fører børnene ind på rækken af gående eller stående børn (OB2:6; OB6:6), eller i retning af døren, bordet mv. (OA2:1; OA6:8; OA7:5; OB6:2,6). Og der er benene, der placerer sig på hver sin side af barnet på barnetoilettet, fremoverlænet mod barnet, prikker det let på bagsiden af hovedet med den ene hånd, mens den anden holder toiletpapir klar (OC1:5). Alt sammen uden sproglige benævnelser. Det er måder, hvorpå barnets retning mobiliseres gennem en direkte føring, der så at sige fører det i den rigtige bane, til den rigtige plads eller bringer den allerede handlede retning til ophør (stilstand). De forskellige former for kropslige føringer synes på denne måde at spænde sig ud mellem dét at holde barnet fast, og herved bringe de gentagne lyd- eller bevægelsesudfald (ben, arme, der bevæger sig, larm, gråd mv.) til ophør, og dét at få alle dele af barnets krop til at løftes, strækkes, rækkes i rette rækkefølge og tempo. Sidstnævnte variant af de dirigerende styringsteknikker er som oftest at finde i forbindelse med etablering af forbindelserne barn-ble-tøj eller blot barn-tøj. I følgende observationsudsnit er Hans vågnet fra sin middagslur, og pædagogen Linda har taget ham med hen til hans garderobeplads.

Lindas hånd stryger Hans over håret, hun vender hovedet ned mod ham, spørger: "Er det dig?", hånd op på hans tøj. Hun sætter sig på stol med bluse, fører Hans ind mellem sine ben, hans ryg mod hendes front. Hun taler med anden pædagog i rummet (blik anden pædagog), samtidig holder hun blusen ud og ærmet op. Hans fører armene igennem, næste ærme holdes op, arm føres igennem. Linda fører egne arme mod Hans' front, fat om lynlås, rykker hænderne frem og tilbage i små ryk (forsøger at lyne). Taler stadig med anden pædagog (blik nu mod lynlåsen), kommenterer, at de må have den af igen (den er på vrangen), trækker i det ene ærme (blik ærme), mens Hans trækker armen til sig, det andet ærme (blik ærme), sidder med blusen (blik bluse), vender retten udad, trækker blusen ned over Hans' hoved (blik hoved), holder ene ærme op i kanal og andet ærme op i kanal. Hans' arme strækkes gennem kanalhullet. Lindas hånd på Hans' skulder, vender ham i let bevægelse, Lindas hænder føres op og sætter hættten på plads (blik ned), lyner lynlås op og giver et lille ryk ved oplynet (som i 'du er færdig'). Under dette har hun snakket og koordineret ting med anden pædagog. Nu lægger hun hoved mod Hans (front, front) smiler, giver lille skub mod dør (OB7:7).

I udsnittet foregår i første omgang en overordnet sammenbinding mellem Hans, tøjet og garderobepladsen. "Er det dig?" er således et spørgsmål, der binder Hans som "dig" til tøjet og pladsen. Et spørgsmål, der igen er specificeret gennem føringen af Hans til pladsen samt Lindas arm på tøjet. Herefter bindes pædagogen til stolen. En helt afgørende sammenbinding for Hans' førsel til pladsen mellem pædagogens ben. Afgørende i den forstand, at denne siddende stilling er det, der skaber et rum mellem pædagogens ben, som således fysisk binder dem sammen og markerer en plads, hvor barnet kan vendes eller fastholdes (ben klapper sammen om hofterne på barnet), hvis det er ved at falde eller bevæge sig væk (jf. OB2:1,6; OB4:2 OB7:3). Inden for dette rum foregår nu en række koordineringer mellem Hans' arme, blusen og pædagogens hænder, som fører Hans ind i blusen og herefter ud i rummet. Alt dette foregår som samarbejdende udførsel, der kun synes at kræve pædagogens delvise blikmæssige opmærksomhed mod blusen, mens en talemæssig koordinering kan foregå ud i rummet (med den anden pædagog). Daginstitutionel mikrofysik er fyldt med sådanne styringstekniske udfoldelser, hvor barnets bevægelser i en næsten rytmisk koordinering bindes til bleen, tøjet, støvlerne, flyverdragten mv.

At sætte på pause

Derudover udfolder de dirigerende styringsteknikker sig ofte som former for fastholdelse eller måder at holde barnet tætved på. Gennem en række af dagens gøremål sker der således en udvælgelse af bestemte børn, hvis bevægelsesudsving på forskellige måder synes uberegnelige. Eksempelvis de børn, der udvælges til at skulle holde en voksen i hånd ved tur, eller de børn, der under madkassefordeling eller i samlingscirklen placeres ved siden af en voksen. Udvælgelsen ekspliciteres typisk kun i de tilfælde, hvor dirigeringen udføres i andet led, dvs. hvor praktikanten

får at vide, ”Lene, vil du komme og sætte dig bag Niklas”. Hvorefter praktikanten Lene rejser sig fra sin kontorstol uden for rundkredsen og sætter sig bag Niklas med armene omkring ham (OA1:9). For mig bliver udvælgelsen dermed typisk først synlig, når pædagogen ”tilfældigvis” sidder ved siden af det barn, der drejer på stolen, småsnakker, lægger sig ned i rundkredsen, fjoller, når han går tur, ligger uroligt, når han skal sove, og hvor hånden, der stryger over ryggen, holder sig roligt på benet, trækker let ind på rækken, op at sidde mv. er en dirigerende, der kan foregå uden de store gåafstande, ombytning af pladser eller andet (jf. OA1:9-10; OA3:8; OA6:8; OB1:1; OB5:5-7; OB6:1; OC3:2; OC5:3). Eller når pædagogen går rundt med et barn i hånden, sidder med det på skødet, eller har det liggende om benene; og dette barn i ophøret af ben-, hånd- eller skød-plads viser sig at komme op at slås, begynde at græde eller på anden måde lave udsving, der kræver indgreb. Pædagogerne refererer, i vores samtaler om dagen, til det som episoder, hvor det at slippe hånden eller armen omkring barnet kan betyde, at barnet begynder at græde eller kommer i konflikt (OA1:1-6; OA2:2; samtale Merethe ;OA6:3-4,6,9; OA7:4; OB2:3-4, samtale Lisbeth). Jeg vil kalde det en form for præventiv dirigerende, der som fastholdelse eller tætvedhed synes at forhindre en uønsket retningsetablering. Indgreb fungerer typisk gennem etablering af selvsamme fastholdelse eller tætvedhed, f.eks. når barnet bevæger sig ud af rundkredsen og sættes på skødet, flyttes fra en plads ved bordet, i bussen, i rundkredsen. til skød eller ved siden af voksen (OA1:9,10; OA2: 4; OA4:6; OA5:4; OB4:6). Denne variant af de dirigerende styringsteknikker fungerer som en slags stilstandssætning, der sætter ansatser til en uønsket retningsetablering på pause. En stilsatndssætning, hvor barnet som bevægelses- eller lydudsving – et indslag i pærevællingen – holdes ud i strakt arm, eller rettere ind til kroppen for en stund, indtil tiden er til at gøre mere ved det, eller til det er gået over. Samme styringsteknikker kan således ses udfoldet, når barnet græder og tages op på skødet, mellem benene eller holdes under armen, hvorved dette lydudsving typisk stopper, mens pædagogen kan forholde sig til andre børn eller ting i rummet (OB3:4; OB4:2; OB5:6; OB7:3; OC1:1,4; OC3:1,5-6; OC4:3; OC5:2). Heri ligger en anden pointe, nemlig at der er tale om en styring, der opererer som en særlig håndfast, nænsomhed: Der er aldrig tale om fysiske overgreb, slag eller spark; heller ikke passioneret hengivelse med kys og kærlighedserklæringer, men en form for rutineret føring, hvor barnet, der trøstes, og barnet, der tages på skødet, fordi det har brudt regler, ligner hinanden til forveksling – kun nænsomheden i håndfastheden (styrken i grebet, der holder om) synes at afsløre en forskel.

Det styringsobjekt, der handles på i de dirigerende styringsteknikker, kan altså forstås som lyd- og bevægelsesudsving fra barnet. Det er et styringsobjekt, der handles i forhold til gennem sprogligt

eller kropsligt angivne føringer. Heri ligger også en implicit appel eller forforståelse af, at barnet kan omsætte en kropsligt eller sprogligt dirigeret anvisning til egen retningsetablering eller ophør af denne retning (at pladsen på skødet betyder stop, at hånden på hovedet kan mærkes som en retning, at ærmet, der holdes ud, angiver, hvordan armen skal føres). Det er m.a.o. aldrig en appel til barnets fornuft, til dets lyst eller andre kategorier, der dukker frem i de næste styringsteknikker. Som oftest er appellen eller forforståelsen netop ikke tematiseret. Det er måder, hvorpå barnet føres fra et sted til et andet, klædes på, bringes til lydmæssigt ophør. Eller rettere måder, der etableres direkte, og fysiske sammenbindinger mellem barn-tøj-støvler-ble-stole-borde-toilettet-puslebord-garderobe-plads-madkasser-legetøj, der skal ryddes op-dyner-sovemadrasser-stilhed. Samt måder, hvorpå der etableres forbindelser mellem overordnede kategorier som ”I”, ”vi”, ”må”, ”kan”, ”rydde op” og konkrete specificeringer som ”dig”, ”skal”, ”dukken hen på hylden”. De dirigerende styringsteknikker handler altså på barnet som lyd- og bevægelsesudsving, der skal gives retning, herunder bringes til lyd- og bevægelsesmæssigt ophør. De udgør en bestemt måde at skabe forbindelser mellem en række artefakter, steder, betegnelser, barnet og pædagogen, som netop handler barnet som et bestemt styringsobjekt, der gives retning gennem direkte pålæg og føringer. Som jeg vil vende tilbage til i næste kapitel, indgår disse styringsteknikker således som afgørende måder at mobilisere barnet som børnemasse og ordne det til behovsopfyldelse.

7.2. Inviterende styringsteknikker

Min kategorisering af inviterende styringsteknikker henleder til de gange, jeg i mine observationsnoter har beskrevet situationer med børn, der græder, slår, skubber, larmer, og hvor pædagogen synes at etablere et retningsskift gennem en indbydelse til anden aktivitet a la ”Har du ikke lyst til at finde et puslespil?”, eller en eksplicit redefinering af situationen a la ”Sikke stærkt I kan løbe, jeg tror I har brug for at komme ud og løbe lidt krudt af”. Der er m.a.o. tale om måder at give barnets retning en ny retning via en indbydelse eller redefinering, der optegner muligheden for at være et andet barn end det ’grædende’, ’uordentlige’, ’slemme’. Følgende er et eksempel fra Rumlehytten, hvor pædagogen Camilla netop er kommet ind på stuen med madvognen og har bedt børnene om at gå hen og sætte sig ved bordet.

Camilla siger: ”Mikkel og Sebastian – ta’ en stol.” En gruppe af drenge går hen til opstablede stole, drengen Nikolaj tager fat om stol, som en anden dreng, Buster, har taget ned. Camilla (blik op fra madvogn) går hen til Nikolaj: ”Nej, nej, det kan du godt stoppe med det der,” hun bøjer sig over Nikolaj, hendes hånd fast om hans overarm, hendes anden hånd rækker ud efter hans udstrakte arm: ”Den har Buster lige taget – du kan selv

ta' en stol." Nikolaj: "Nej." Camilla siger: "Men sådan er det." Med begge sine hænder under hans armhuler løfter hun ham hen foran stablen med stole. Buster begynder at sige "Min". Camilla: "Ja, du har taget den der, så tager du en selv." Nikolaj løfter stol. Camilla: "Ja, sådan så kan du sætte dig ned på den ... orv, du er stærk, jeg kan mærke dine muskler der." Mærker på hans arm. (OC3:8).

Udsnittet er fyldt med dirigerende styringsteknikker ("ta' en stol", "nej, nej ...", "så tager du ...", samt hånd på arm, føring under armhuler til foran stabel med stole osv.). Derudover indeholder udsnittet en inviterende styringsteknik, nemlig en redefinering af de dirigerende styringsteknikkers handlen på Nikolaj som uordentlig og i stedet muligheden for, at han gennem sin nu ordentlige handling kan træde frem som den stærke og seje dreng. Denne opfølgning på de dirigerende styringsteknikker går igen. Som når pædagogen gentagne gange siger til et par piger, at de ikke må løbe, samt rækker armene ud og sprogligt markerer "løbefri zone", for til sidst at sige "I kan kravle" (OC1:1). Når barnet Silas løfter den grædende Marius med et fast tag om halsen, og pædagogen rejser sig op og siger: "Nej ikke løfte ham i hovedet Silas!! – det kan han ikke li'." For lidt efter at supplere "... men det var godt, du prøvede at hjælpe" (OC4:3). Når barnet piller ved stof på gulvet og flytter sig rundt under højtlesningen i rundkredsen, og pædagogen lægger hånd på hendes arm, hånd på ben, der rykker sig, siger "Line prøv lige at høre efter", hvorefter den højtælende pædagog lidt efter siger: "Line, blev prinsessen også glad?" Og dermed inviterer Line ind som et aktivt, opmærksomt barn i forhold til den højtælte historie (OB6:4). Ligeledes synes de inviterende styringsteknikker at blive effektueret i situationer, der ellers typisk fremkalder dirigerende, hvorved barnet netop handles frem på en anden måde. Som når pædagogen går væk fra sin plads ved frokostbordet, og børn lægger sig ind over hendes stol og ned på gulvet, hvortil hun ved tilbagekomst kommenterer: "Hov, blev du så træt, at du måtte lægge dig ned," hvorefter hun spørger til, om de skal have mere mad, og kommenterer, at en pølsemad ser lækker ud (OC2:1). Barnets bevægelsesudsving føres ikke håndfast, nænsomt tilbage eller tilrettevises; barnet handles frem som lovligt fjollende og inviteres samtidig til et retningskifte, i form af at sætte sig op og have lyst til maden. Et retningskifte, der aldrig føres eller specificeres, men netop forbliver implicit som konturer indtegnet i den lyst, der handles på. I forbindelse med min spørgen til, hvad der skal ske i dag i storbørnsgruppen i en af institutionerne, fortæller den ene pædagog mig, at den ene voksne er den, der fører ordet, mens den anden "holder styr på tropperne". Dette understreger hun ikke skal ske gennem "schyy", men via "hør er det ikke spændende?" (OB6:1). Invitationen til lystfuld og aktiv deltagelse i det "spændende" projekt fremsættes på denne måde som en anden og bedre måde at styre børn på end "schyy"ets dirigerende karakter.

At forskyde retning gennem aktivering

Til forskel fra de dirigerende styringsteknikkers direkte retten ind af barnets bevægelsesudsving, indebærer de inviterende styringsteknikker således at mobilisere et andet barn end dét, der ellers umiddelbart synes stabiliseret i situationen. En mobilisering, der indimellem blot behøver foregå som en bekræftelse af barnets egen redefinering. Som når pædagogen Trine kigger op og hen mod bagrummet, hæver stemmen, siger: ”Ved I hvad, Sascha og Lars, vi stopper lige det der, jeg vil ikke ha’, I hopper ned derfra.” Lidt efter: ”Lars, Lars – hørte du, hvad jeg sagde?” Lars: ”Jah.” Trine: ”Hvorfor er du så på vej derop igen?” Lars: ”Det er derfor, jeg skal bare flyve den rigtig højt.” Trine: ”Nej, I skal ikke stå oppe på det her bord.” Lars: ”Okay, så kunne jeg bare skyde den op sådan,” han peger med en papirsflyver op mod loftet. Trine: ”Ja DET kunne du gøre” (stemmen nu lavmeldt og venlig tone) (OC2:4). Lars foretager således selv en mulig redefinering, der indebærer en ny retning (for såvel ham som flyveren). De dirigerende styringstekniske indsatser ophører, og han bekræftes i stedet som et positivt, aktivt barn. Sagt således indebærer de inviterende styringsteknikker typisk en aktivering af barnet, enten som en handling, der redefinerer og retningsforskyder ikke-acceptabel aktivitet, eller som en aktivering af det passive barn. Den retningsforskydende aktivering sker typisk (som i flere eksempler ovenfor) de steder, hvor barnet ellers fremtræder som potentielt uordentligt: Hvor barnet løber, larmer, skubber, fægter med arme og holder fast i ting; og inviteres til at være fuld af ”krudt” og have lyst til at ”gå ud at lege”, være så ”speedet”, at han har brug for at sidde sammen og læse en bog, så træt, at han kommer til at ”fjolle”, eller så ”stærk”, at han kom til at slå ”sin modstander i gulvet” (OA4:2; OC1:8; OC5:1; OC6; OC7).

Aktiveringen af det passive barn foregår typisk fra en (s)tilstand, hvor barnet er sat på pause på skødet (jf. ovenfor), og hvor genaktiveringen foregår ved kropslig afmontering af ’skød’ og sproglig etablering af mulighed for aktivitet: Når pædagogen klapper på lårene og siger ”Hvad så Sulejma, skal du sidde der og tegne?” (OB4:1), når pædagogen hopper med benene, kilder og siger ting som ”nå, hopper du ned” eller ”pas på, du ikke kommer til at grine” (OC1:1; OA5:6). Andre (s)tilstande kan være barnet på armen, i hånden eller ved siden af sig, som ligeledes kildes, fjolles med, spørges ”har du lyst at lægge puslespil?”, ”lave perler?” (OC3:3,11; OC2:4; OB1:1; OB2:5). Eller det kan være barnet i rummet eller på legepladsen, som står uden umiddelbar beskæftigelse og spørges ”hvad kunne du tænke dig at lave?” eller ”kom, vil du ikke herved [og være med]?” (OA2:5; OA5:1; OC5:2). Her er retningen ikke nødvendigvis nærmere specificeret, men netop en invitation til at fremtræde som andet end ’passiv’ eller ’trist’. I samtalerne om den forgangne dag forklarer en

af pædagogerne mig om, hvornår det synes vigtigt at holde et barn i hånden, og hvornår det skal have et ”skub”. Hun fortæller om barnet, der ikke søges ”skubbet”, fordi hun er på vippen til at ”savne sin mor alt for meget”, hvilket uddybes med at begynde at græde og blive ulykkelig (samtale Lisbeth). Pause (s)tilstanden, som en holden tætved, fungerer altså her som en præventiv dirigering, der skal forhindre det grædende og ulykkelige barns fremtræden overhovedet. Hvorimod to andre piger skal have det famøse ”skub”, der mobiliserer dem som andet end passivt påhæng – en styring, der i situationen foregår gennem en definering af deres handling som ”I har klister på hænderne”, grin, løben fra dem og mere grin (OB2:5). En anden pædagog, fortæller ligeledes om forsøgene på, at få barnet ud af den tilstand, han eller hun er i. Jeg spørger til en konkret episode, jeg har observeret, hvor en pige græder, Anne Marie (pædagogen) tager hende på skødet, og jeg hører hende sige til de andre børn: ”Skal vi se om vi kan få hende glad igen?” Jeg spørger, om det er det samme som at få hende ud af at være ked af det. Anne Marie bekræfter og siger. *”Jeg kan jo vælge at sidde og ynke hende og holde hende fast i, at hun er ked af det. Og det jeg valgte at gøre var, at jeg kan godt se, du er ked af det, og jeg nussede og trøstede hende lidt. Og hvordan skal vi så få dig glad igen?”* (Samtale Anne Marie). Den styringstekniske invitation udspiller sig på denne måde som en dobbelt etablering af at bringe noget til ophør og noget andet til begyndelse. Den er netop noget andet end at ”holde fast i”, både i den kropslige betydning dette indebærer, når barnet dirigeres på pause, og i betydningen noget andet end at holde fast i den fremtrædelse af barnet, der ellers er tilgængelig i situationen.

Det styringsobjekt, der handles på i de inviterende styringsteknikker, kan på denne måde forstås som barnets lyst eller dets aktive natur. Det er et styringsobjekt, der handles på i betydningen appelleres til som elementer i barnets indre, der kan kaldes frem og gøres til udgangspunkt for barnets retning. Retningen er hermed lagt, bragt i en bane, hvor en konstant førsel eller dirigering ikke er nødvendig. At handle på lysten og den naturlige aktivitet er netop en appel til, at disse elementer udledes eller indrettes på acceptable gøremål gennem sammenbindinger med eksempelvis puslespil, perleplader, bogen, leg med andre børn, spise mad, være udenfor. Man kan sige, at det binder barn-lyst og en række af konkrete elementer, som denne lyst eller naturlige aktivitet forudsættes at kunne rettes mod. Hermed bringer det andre rettetheder til ophør og afmonterer eksisterende sammenbindinger mellem eksempelvis barn-gråd-skød-hånd eller barn-larm-løb. De inviterende styringsteknikker kan altså forstås som måder, hvorpå der mobiliseres og afmonteres sammenbindinger, der således giver et retningsskifte gennem en appel til barnets lyst eller aktive natur. Det er en måde at handle på disse elementer som styringsobjekter og dermed mobilisere dem

som udgangspunkt for etablering af retning. Som jeg vil vende tilbage til i næste kapitel, er disse styringsteknikker afgørende i forhold til en genmobilisering af det grædende eller uordentlige barn som en del af massen. Ligeledes indgår de inviterende styringsteknikker i konstellationer, hvor de ved at handle på lysten er væsentlige i forhold til en translation af barnet som læringssubjekt.

7.3. Ekspliciterende styringsteknikker

De ekspliciterende styringsteknikker er udtryk for min rubricering af de udsnit i mit materiale, hvor pædagogen ud fra børns tale, handlen, omgang med hinanden eller andre elementer (såsom puslespil, biller, legetøj) uddrager eller ekspliciterer forhold omkring det igangværende, som således synes væsentlige at lægge mærke til. Frem for eksempelvis at lægge puslespillet eller udstikke reglerne for social omgang er der en slags kommentatorfunktion ind over situationen, der retter opmærksomheden mod de regler eller tolkninger, der kan (bør) uddrages af det igangværende. Jeg vil sige, at der etableres rammer for forståelse af det igangværende, inden for hvilke barnet selv kan etablere sin retning. Følgende eksempel er fra Børnehuset, hvor Anne Marie sidder på gulvet på stuen, mens tre piger står og tegner på en tavle ved et bord.

Anne Marie ser op, idet en ny pige (Freja) kommer ind i rummet. Freja stiller sig ved bordet, hvor tre andre piger står og tegner på en tavle. Anne Marie kigger stadig på gruppen af piger, herunder den nytilkomne. Anne Marie: "Hørte I godt, at Freja kom ind og sagde, hvor er det pænt?" Pigerne kigger op. En af pigerne (Katrine) siger: "Er det Freja, der har is med?" Anne Marie: "Ja, men det var jo egentlig/ for der er jo ikke noget sjovt ved at sige noget pænt, hvis ingen hører det?" Katrine danser rundt på gulvet: "Ih jeg glæder mig bare sådan [til is]." Rie (pædagog) kommer ind og går hen til pigerne, bøjer sig ind over bordet. Hun taler med dem. Anne Marie ser ikke op. Rie taler med pigerne om, at hun har sagt til Freja, at hun skal spørge, om hun må være med. Pigerne tegner og taler. Anne Marie ser nu op. Hun siger, de må svarer Freja og blive enige om et svar. Katrine går ud ad døren. Anne Marie: "Katrine, du skal komme tilbage og give Freja et svar." Anne Marie og Rie taler kort sammen. Katrine er igen på vej ud ad døren. Anne Marie: "Kom her tilbage Katrine." Rie går ud ad døren med én af pigerne. Anne Marie: "Og så skal I to lige give Freja et svar." Katrine: "Jeg har sagt ja." Sidste pige (Linea) kigger ned i tegningen, tegner videre og siger, at hun ikke rigtig ved det. Anne Marie siger igen, at hun må give Freja et svar – "det har man ret til". Katrine går ud af rummet. Anne Marie siger videre, at der nok godt kan være en lille plads, og hvordan Linea ville have det, hvis hun kom ligesom Freja. Linea giver lov, og Anne Marie siger til Freja, at så skal hun vist huske at give Linea lov næste gang, hun spørger (OA5:2-3).

Anne Marie udstikker i denne situation ikke en entydig regel eller et konkret pålæg, såsom at Freja skal være med. I stedet ekspliciterer hun Frejas bemærkning om "pæn" som noget, de andre piger bør forholde sig til. Ligesom hun ekspliciterer spørgsmålet, om Freja må være med, som et forhold, der kræver et svar. De dirigerende styringsteknikker, der iværksættes i situationen "Katrine du skal

komme tilbage”, samt pålæggene omkring at give et svar udgør ikke en føring i forhold til, hvad svaret skal være, eller at nu skal Katrine lege med Freja. De fungerer som en måde at etablere en ramme om pigernes mulighed for selv at kunne tolke situationen, forholde sig og gøre, hvad der kræves i en sådan situation. Det vil i denne sammenhæng sige ikke at danse rundt på gulvet, snakke om is eller blive ved at tegne, men opfange en henvendelse og gengælde den. Gennem ekspliciteringen af, hvad der bør være i fokus og den mere direkte italesættelse af et ”man”, der har ret til svar, etableres således muligheden for at koble sig selv (sine indre overvejelser, fornemmelser og følelser) op på et generelt ”man” og ikke mindst et generelt forhold, der også gælder i andre situationer ”næste gang”. De ekspliciterende styringsteknikker udgør på denne måde en fokusering af opmærksomhed, der uddrager generelle regler for omgangsformer, fænomener, aflæsning af andres udtryk mv., som således kan overføres til andre situationer. Det er en styring, der handler på et indre, der skal tolke, forholde sig eller udføre og således etablere egen retning. En retningsetablering, der netop mobiliseres via inddragelse af forhold, der bør bemærkes, påpegning af ”man” og ikke mindst sammenbindingen af disse elementer til det navnefastsatte barn.

Sproglig, visuel og sensomotorisk fokusering af opmærksomhed

De ekspliciterende styringsteknikkers kommentering af forhold, der bør bemærkes, foregår på denne måde som en slags sproglig guidning af børn. Som når pædagogen siger til drengen, der ved frokostbordet har fortalt lange historier om et monster, at nu har han talt længe, og at han jo kunne prøve at spørge nogle af de andre børn, hvad de har set i fjernsynet i går - for at tilføje, at det kan være godt også at spørge til andre mennesker (OC3:2). Når Barnet Ulla går hen til Elisa, hiver hende let i armen, og pædagogen ser på Ulla og hen på Elisa og siger: ”Jeg tror hun spørger, om du gerne vil lege. Vil du gerne lege?” Elisa ryster på hovedet, og pædagogen siger: ”Hun har ikke lyst lige nu.” (OA6:1). Eller når pædagogen læser højt af en bog og kommenterer, ”nu er de da ikke rigtige venner, vel”, og som afslutning på børnenes snak, der drejer ind på gange, de har været uvenner, understreger, at det er vigtigt at blive gode venner igen (OB4:4-5). I denne sproglige guidning er der tale om at stå i en konkret situation (ved et bestemt billede eller genstand på et museum) og i situationens mangetydighed hjælpes til at udlede dét, der er væsentligt. Altså, i de ovenstående eksempler at bemærke ”jeg har talt længe nu” og knytte dette an til den generelle regel ”det kan være godt at spørge til andre mennesker”; eller bemærke at hvide i ærmet og ryste på hovedet kan udgøre noget, man kan forholde sig til ud fra generelle fortolkninger af sprogliggjorte intentioner såsom ”ikke lyst” eller ”vil gerne”. Eller som i det sidste eksempel, at hjælpes til at bemærke konkrete hændelser i bogen som noget, der forholder sig til generelle regler for, hvad gode

venner vil sige. Ekspliciteringen fungerer imidlertid ikke alene gennem en sprogligt baseret guidning, men også som visuel og sensomotorisk fokusering. I særligt tilrettelagte højtlesningssituationer bruges pædagogens stemme til højtlesning, mens kroppen guider dét, der er væsentligt at fokusere på (arme, der bøjer sig til sommerfuglevinger, øjne, der knibes sammen ved den vrede heks, ryggen, der rankes ved hovedpersonen, der bliver sur etc.) (OB4:4; OB5:3). Ligeledes sker der ved spisning en række fokuseringer, hvor generelle henvendelser, som ”Vil du have sovs?” (skålen rækkes hen mod barnet), fokuseres gennem kropslige berøringer – pædagogens hånd, der lægges på barnets hånd, bevæger barnehånd-ske op i sovsen, tilbage på tallerknen (OC1:1), eller pædagogen, der siger ”prøv selv at smøre den ud”, og lidt efter ”kig, hvad du laver”, mens denne kigning, der skal henlede opmærksomheden på, hvad der etablerer det generelle forhold ”at smøre”, fokuseres gennem pædagogens hånd, der holder fast om barnets og fører barnehånd-kniv i smørebevægelser hen over brødet (OC3:8).

At fremdrage det generelle i det konkrete

Som det også gør sig gældende i de ovenstående eksempler, udfolder de ekspliciterende styringsteknikker sig både som en positiv og negativ måde at tale det generelle i det konkrete frem på. Der er m.a.o. tale om, at fokuseringen retter sig mod dét, der har unddraget sig barnets opmærksomhed, og som det således ikke formår at etablere sin retning i forhold til. Som når der er organiseret kluddermorleg, børnene står i en cirkel, et barn rækker pigen Ellen hånden, og denne trækker hånden til sig. Pædagogen læner sig let forover mod Ellen, siger, ”*Ellen, nu skal du tage imod, man skal også tage imod, når nogle vil være venner med en, så skal man smile og være glad*” (OB4:6). Her er for så vidt tale om en dirigeret af Ellen, men denne følges op af en eksplicitering af, hvad der har unddraget sig Ellens opmærksomhed, nemlig hvordan den fremstrakte hånd må tolkes, og hvordan ”man” forholder sig til en sådan henvendelse. Eller når der leges organiseret boldleg (to rækker af børn, bold føres mellem ben fra ene ende til anden, uden at røre jorden), og pædagogen Henriette siger til det hold, hvor bolden først nåede til vejs ende: ”Ja, hvor er I bare gode!” Drengen Lars siger. ”Vi hepper. Vi vandt!” Han hepper højlydt, og Henriette tager et skridt mod ham: ”*Nej ved du hvad, det handler ikke om at vinde sådan rigtigt – det handler om at I skal arbejde sammen.*” (OB5:6). Igen er der tale om, at barnet i sin handling fremviser ikke så meget at han handler galt, men at han handler på et galt grundlag. M.a.o. at hans handling ikke er retningsangivet af de korrekte fokuseringer og de regler, der kan udledes heraf. Lars’ opmærksomhed bindes således til de elementer, der burde være i fokus, og de tolkninger eller generelle regler, der i forlængelse heraf burde have styret hans disposition eller handling. Den

omvendte positive måde at tale forhold frem på, gør sig gældende, når der eksempelvis leges stopdans (med hulahopringer, hvor stop betyder, at man skal stå inde i ringen sammen med hinanden). Pædagogen siger undervejs, når musikken stopper, og børnene holder om hinanden inde i ringen: ”Godt, sådan skal venner være” (OB3:6). Eller når en pige går hen til mig på legepladsen og spørger, hvad jeg hedder, hvad jeg skriver mv., mens pædagogen sidder lidt væk og kigger på os. Da pigen er på vej væk, siger hun: *”Hvor er det dejligt, Sofie, at du sådan kan gå hen og have en hyggelig samtale.”* Pigen vender sig mod pædagogen og mod mig igen; pædagogen gentager: *”Det synes jeg bare er så dejligt, at du kan spørge, og så får du noget at vide.”* (OA5:6). Den positive fremhævelse af generelle forhold, der viser sig i det konkrete (at holde om hinanden er en måde at være ”gode venner”, eller at gå hen til en fremmed, spørge på måder, der får denne til at tale og fortælle, er en god måde at indhente viden på), er i disse tilfælde ikke en påpegning af, hvilke rammer Sofie og hulahoprings-børnene burde have handlet i relation til, men en udledning af principper, de allerede har udvist, og som de således kan (bør) overføre til andre situationer.

De ekspliciterende styringsteknikker retter sig ikke alene (som i de fleste tilfælde ovenfor) mod fokuseringer i børns omgang med andre børn eller voksne, men også som fokuseringer af børns omgang med andre elementer – kniven, skeen (som ovenfor), billen i skoven eller puslespillet i rummet. Næste udsnit af mit observationsmateriale er fra en formiddag, hvor pædagogen Camilla sidder ved bordet på en af stuerne med puslespil på bordet og tre børn på stole omkring bordet.

Børn sidder ved bordet med puslespil, Camilla vender sig mod dem: ”Tror du ikke, det der er den gamle dames hoved, der sidder i stolen.” Barn (Lisa): ”Næhh.” Camilla: ”Skal du ikke lige have mandens krop på, prøv at kig’ på de, der er her.” Peger på brikker. Lisa: ”Er det her manden?” Camilla: ”Neej ... der, ja der måske.” Lisa lægger puslespils brik. Camilla: ”Rigtigt!” Lisa tager fat om ny brik. Camilla: ”Jeg tror han har brune bukser på, så tror jeg ikke, de der blå bukser passer til ham, for man kan se, han har brune bukser på.” Malene (andet barn) tager de brune bukser og lægger dem på pladen. Camilla: ”Bare lad hende selv lave det, Malene, du sidder og laver dit puslespil derovre.” Camilla ser på Lisa, der skubber brik på plads: ”Ja sådan!” Malene: ”Camilla, hvad er det her for noget?” Camilla: ”Det du har der, ja det er et godt spørgsmål, kunne det ikke være en kasket eller sådan noget, er det ikke det, han har på hovedet.” Camilla roder i brikkerne: ”Hov, der er resten af hans hår.” Lisa: ”Men jeg kan ikke finde den.” Camilla: ”Jo, prøv at kigge, er det ikke den der.” Peger ned på brik. Lisa: ”Jo – hvad er det, der skal være dernede?” Camilla: ”Han har blå bukser på i hvert fald, så det kan være, du kan finde nogle blå bukser.” Lisa: ”Er det dem her?” Camilla: ”Ja, prøv engang.” Lisa skubber brik på plads. Camilla: ”Sådan.” Lisa: ”Skal den være her?” Camilla: ”Jah, det er den gamle mand, der sidder i en lænestol også.” Lisa: ”Hvorfor er det en lænestol?” Camilla: ”Jeg tror, han synes den er dejlig at sidde i.” Lisa: ”Skal den være her?” Camilla: ”Ja, hvis du vender den om måske ... Sådan!” (OC3:1).

Gennem sproglig italesættelse af, hvad der er på brikkerne, hvad der skal ledes efter på prikkerne, og en fysisk udpegning af disse forskellige forhold, sker der her en fremhævelse af, hvad opmærksomheden bør rettes mod (buksernes brune farver, der således ikke passer til den blå, kasketten og håret, der må henlede til, hvad manden har på hovedet). Det synes ikke væsentligt, at puslespillet skal lægges alene i relation til, om brikkerne fysisk passer ind, men at barnet har iagttaget farver, tøj, hår på brikkerne (”prøv at kig’ på de, der er her”) og herudaf kan uddrage, hvad der passer sammen i relation til det samlede motiv. Det synes endvidere væsentligt, at Malene ikke lægger brikkerne for Lisa, men at Lisa selv udfører de mentale processer, der gør det muligt at lægge puslespillet færdigt. I barnets omgang med elementet puslespil bindes det altså til dette på en særlig måde, hvor generelle regler om farver, kropsdele udtrækkes og gøres til ramme for barnets handlinger – hendes etablering af retning med elementet, hun sammenbindes med. Lignende ekspliciteringer gør sig gældende på ture i skoven, hvor pædagogen peger på larver, biller, frøer, siger ”se”, spørger til, hvad det er, og herfra forklarer generelle forhold om, hvad larver spiser, bor i osv. (OB2:3-4). Når barnet spiser æble, spørger pædagogen, om hun kan få det ind i munden, og pædagogen leder opmærksomheden mod størrelsesforholdet ved at åbne munden vidt op og sige: ”Nej, det kan ikke være her, men hvis man deler det over, kan man måske nemmere”; hvorved et generelt ”man” eller en regel om størrelse ekspliciteres (OA1:1). Ligeledes kan pædagogen sidde med børn, der rækker hende legetøj eller puslespilsbrikker, og med tryk på hver stavelse sige ”lø-ve”, ”hest” eller ”ja, det er dens ho-ved, og hernede er dens ha-le” (OA6:1). Her er der tale om en mobilisering af opmærksomhed i relation til begreber eller sproglige udtalelser som netop generelle forhold, der rækker ud over det konkrete puslespil eller den pågældende leg.

Styringsobjektet i de ekspliciterende styringsteknikker kan på denne måde forstås som barnets opmærksomhed eller dets perception, herunder dets måde at sortere og kontrollere eller mentalt bearbejde disse opmærksomheder på og omsætte dem til måder at føre sig selv på. Hvad enten dette forstås som kognitive bearbejdninger eller sociale og emotionelle håndteringer og måder at forholde sig på. Jeg vil kalde det en form for opøvelse af egen føring, hvor barnet guides i forhold til de aspekter af situationen, der bør gives opmærksomhed, og hvilke generelle regler eller forhold dette bør give anledning til at udtrække. Det er således ikke alene en appel til barnets opmærksomhed, men til denne opmærksomhed som en indgang til et indre af mentale (kognitive, emotionelle mv.) bearbejdningsprocesser. Gennem sammenbindinger af barnets opmærksomhed, konkrete fokuseringer og generelle regler mobiliseres på denne måde et selv-føreligt barn. Et barn, der kan rette sin opmærksomhed og omsætte denne i en, til situationen passende, retningsetablering. De

ekspliciterende styringsteknikker udgør derved måder at fokusere barnets opmærksomhed på, der således mobiliserer sammenbindinger mellem generelle forhold og regler, konkrete artefakter, udsagn og stemmer samt opmærksomheder, iagttagelser og bearbejdninger. Det er en måde at handle barnets retning på gennem en appel til dets opmærksomhed og måde at sortere, kontrollere og mentalt bearbejde disse opmærksomheder på. Som jeg vil vende tilbage til i næste kapitel, spiller de ekspliciterende styringsteknikker på denne måde en afgørende rolle i forhold til translationen af barnet som læringssubjekt og i forhold til en opøvelse af barnets egen selvføring som funktionel lukning af egne behov.

7.4. Forløsende styringsteknikker

De forløsende styringsteknikker rubricerer jeg som de gange i mit materiale, hvor pædagogen stiller et barn et spørgsmål, venter på et svar og typisk kommenterer eller vurderer dette svar. Der er således tale om en styringsteknik, der hæfter sig på det enkelte barn, og som gennem et eller en række af spørgsmål leder et generelt forhold eller en regel ud af barnets indre. Man kan sige, at det er en styringsteknik, der forløser barnets fornuft, forstået som dets evne til at ræsonnere, dvs. ud fra en sammenstilling af nogle konkrete erfaringer kunne finde frem til et svar eller en løsning. Følgende udklip er fra en dag i Rumlehytten, hvor pædagogen Anja er ved at stille tallerkner frem til frokost.

Barn kommer op efter glas til det bord, hun sidder ved. Anja siger: "Hvor mange glas skal du bruge?" Barn: "Øhmm, jeg skal bruge dem", hun rækker ud efter de glas, som Anja står med i hånden. Anja holder fast på glassene. Anja: "Hvor mange børn er der ved dit bord?" Barn: "Tre". Anja: "Hvor mange glas skal du bruge?" Barn: "Tre." Anja: "Godt", hun slipper glassene, og barnet tager dem med til bordet (OC1:2).

Anja stiller her et spørgsmål, hvorfra barnet skal forløse et svar, der demonstrerer hendes kendskab og evne til håndtering af tal (håndtering af en generel regel). Barnet demonstrerer imidlertid ikke et sådant kendskab gennem sin reference til "dem" og tagen ud efter glassene. Anja stiller herefter et nyt spørgsmål, der viser tilbage til den konkrete erfaring, ud fra hvilket barnet skal ræsonnere sig til svaret på Anjas spørgsmål. Man kan sige, at Anja med sit spørgsmål knytter den generelle regel an til en konkret erfaring, skaber forbindelse mellem barnets bord og glassene og således gør det muligt for barnet at knytte an til det oprindelige spørgsmål og komme med den rette forløsning. Hun vurderes med et "godt" og glassene, der nu kan stilles på bordet. Dette mønster er inden for klasserumsforskningen iagttaget og beskrevet som initiering-respons-evaluerings-strukturen (Lindblad and Sahlström 1998:266f). En interaktionsform, der præger måden, hvorpå klasselæreren

styrer undervisningen. Det er imidlertid væsentligt at bemærke, at der i mine observationer ikke er tale om at trække et generelt indhold frem – til beskuelse for resten af klassen – men at der snarere er tale om forløsning af en generel regel, der dermed gør det muligt for det enkelte barn at handle i relation til denne regel. I ovenstående tilfælde at mobilisere barnets rettethed omkring borddækning via en aktivering af hendes fornuft – hendes evne til at ræsonnere bord-tal-glas-tal. Man kan sige, at det er en måde at forløse det enkelte barns fornuft på, så det kan bruge den og handle i relation til den. Heri ligger endvidere, at det er en mulighed for at beskue (teste), om barnet formår at agere fornuftigt, hvilket her kan forstås som måden, hvorpå det viser at kunne ræsonnere i relation til begreber eller regler. Vurderingen spiller i disse tilfælde ind som en korrektion. Som en måde at rette på fornuften – maskinrummet for den rettethed, barnet forventes at udvise i andre sammenhænge. Som når barnet Ulrik taler med en anden dreng om, at noget er en drengefarve og andet en pigefarve. Pædagogen ser op mod dem og spørger: ”Hvad for nogle farver er pigefarver, og hvad for nogle farver er drengefarver?” Ulrik siger, at blå er en drengefarve, og pædagogen spørger: ”Hvad så, hvis man er en pige, må man så ikke gå med blå?” Ulrik svarer noget, jeg ikke fanger, og pædagogen siger: ”Det er derfor jeg ikke synes, der er noget, der hedder drenge- og pigefarver.” (OA4:3). Kategorierne omkring drengefarver og pigefarver som generel regel korrigeres således, men netop ikke som en udefrakommende påpegning, men et svar, der kan forløses gennem barnets eget ræsonnement ved hjælp af de rette spørgsmål til hans erfaring.

Tilrettelæggelsen af svar

De forløsende styringsteknikker opererer ofte med en meget begrænset svarmulighed relateret til håndteringen af begreber og regler. De er eksempelvis at finde i forbindelse med forhold, der hæfter sig til tal, farver, kategorier (dyr, sur-glad eller familieforhold) (OA1:3; OA3:3,8; OA4:2; OA5:1, 5-6; OB1:3,4; OC3:3; OC5:5). Sådanne begrænsede svarmuligheder er imidlertid også at finde i forhold til generelle regler for omgangsformer eller toner. Følgende udsnit er fra en eftermiddag i Børnehuset, hvor nogle børn har fået lov at lege en leg, der indebærer løb, hvis de lader vær’ at skrig og larme.

I den ene ende af stuen er der lagt fire madrasser rundt i firkant, børnene løber rundt på madrasserne, en af dem (Oda) er i midten, fanger de andre. Hun siger lyde, der lyder som ”vov, vov”, de leger, hun er krokodille. Lisbeth (pædagog) går hen til dem, lægger hånd på Odas overarm: ”Er du stille nu?” Oda: ”Neej.” Lisbeth: ”Er du nogen stille krokodille?” Hun vender sig rundt, rydder noget op. Børnene bliver ved. Lisbeth vender sig mod dem: ”Nej, nu stopper I!” Lidt efter siger hun: ”Hvad kunne I så lege i stedet for?...Hvad kunne du tænke dig at lege med, Oda?” (OC5:7).

Lisbeth har her givet dispensation fra en ellers gældende regel om, at man kun må løbe udenfor. Børnene må nu gerne løbe inde, hvis de formår at administrere denne tilladelse fornuftigt, hvilket her vil sige ved ikke at larme og skrige. Men Oda larmer. Et forhold, Lisbeth imidlertid ikke direkte påpeger og drager konsekvens af. I stedet appellerer hun til Odas fornuft ("Er du stille nu?"). Ved at forløse det rigtige svar, dvs. ræsonnere egne "vov-vov"-lyde i relation til larm, skrig, stille etableres muligheden for, at hun nu kan administrere sig selv som krokodille på en fornuftig (stille) vis. Da Oda imidlertid ikke udviser en sådan fornuftig styring af sig selv, dirigeres hun til ophør, og hun inviteres herefter til ny beskæftigelse. Det forløsende svar kan i denne situation kun være et nej. I de forløsende styringsteknikker opereres der imidlertid også med bredere svarmuligheder. Eksempelvis når barnet, i relation til den højt læste bog om at blive uvenner, siger, at hun ikke kunne sige idiot i børnehaven, og pædagogen spørger hvorfor. Barnet siger, at det er, fordi hendes storesøster siger det og skælder ud. Til hvilket pædagogen kommer med vurderingen: "Og så tænkte du lige, at så skal du heller ikke gøre det her – det er sørme flot!", mens hun peger på sit eget hoved (OB4:4-5). Når pædagogen, med barn i den ene hånd og billede af barn i anden hånd, spørger barnet, hvad billed-barnet er god til, hvem der er hans venner etc. (OB3:6). Eller når der er organiseret såkaldt dialogisk fortælling, og pædagogen, efter tidligere at have læst historie højt og sagt, at børnene skal lave deres egne billeder i hovedet, nu tegner på papir og spørger: "Hvordan ser hun [prinsessen] ud?", "Hvordan ser man ud, når man er ked af det?", "Hvad sker der så?" (OB6:3). Her er der altså ikke tale om forløsningen af et entydigt svar, men at barnet ud fra sine erfaringer (med storesøsteren, med billed-barnet og hans gang i børnehaven, med tidligere læste historie) kan ræsonnere sig frem til mulige svar omkring omgangstoner i børnehaven, følelsesmæssige udtryk eller kompetencedefinitioner (jf. pædagogen, der peger på eget hoved og dermed lokaliserer, hvor disse bearbejdningsprocesser skal foregå). Svarmulighederne er her ikke entydige, men samtidig klart begrænsede. Kasper, der til spørgsmålet om, hvordan man er en god ven, svarer, at han vil hente en økse og hugge hovedet af dukken, vurderes således klart uden for grænsen af det fornuftige. Pædagogen siger "tsk, tsk" og fortsætter, at hun gerne vil høre nogle flere rigtige bud, ikke sådan nogle fantasibud som Kaspers." (OB3:4). Ligeledes får Emma, der til spørgsmålet om hendes alder siger, at hun er 20 år, betegnelsen "skøre-Emma" hæftet på sig i situationen (OC5:5).

Spørgsmål, erfaring, forløsning

Den styringstekniske operation i forløsningen kan altså siges at foregå som en række af spørgsmål, der skal skabe mulighed for barnets ræsonnement og dermed grundlægge en fornuftig handlen – eller en retningsetablering styret via barnets egen fornuft. Spørgsmålene muliggør en sådan

forløsning, via en sammenbinding af konkrete forhold relateret til både tidligere erfaringer og til erfaringer her og nu. Som når barnet finder ting i skoven, og der spørges til, om barnet tror, de kan flyde, hvilket barnet herefter erfaringsmæssigt afprøver og slutter sig til konklusioner omkring (OB1:2). Når drengen taler om, at et andet barn er stor, og pædagogen gennem opstilling ved siden af anden voksen gør det muligt at slutte sig til et kategorialt skel mellem høj og alder (og således differentierer stor) (OA5:6-7). Eller omvendt, når drengen, der sidder på gulvet med tøjdyr og et spejl, der er gjort til en sø, som han lader forskellige tøjdyr hoppe ned i, spørges til, ”hvad laver dyret nu?”, og om han selv har været i svømmehallen, og da han lægger et af dyrene til at sove på spejlet, om det er et sådant dyr, der godt kan sove i vand (OA5:2). Her er det barnets egne tidligere erfaringer med vand og kendskab til dyr, der i spørgsmålene bindes sammen og gør det muligt at forløse svar vedrørende forskellige typer af dyr og deres egenskaber. Dette gælder ligeledes, når barnet ud fra tidligere (forventede) erfaringer med bogstaver spørges til, om navneskiltet på pladsen viser dets navn (OB4:4). Der er på denne måde tale om styringsteknikker, der så at sige skal trække fornuften ud af barnets indre. Et indre, der typisk appelleres til gennem fastholdelse af blikket, hvorved ikke alene det enkelte barn udvælges, men også barnets blik fæstnes ved pædagogen og det spørgsmål, der skal gøre forløsningen mulig. Til tider hjælpes en sådan blikfastholdelse på vej af en fysisk fastholdelse via eksempelvis hånd på skulder eller arm.

De forløsende styringsteknikker retter sig således mod styringsobjektet barnets fornuft. Gennem blikfastholdelse og spørgsmål, der binder en række konkrete erfaringsmæssige forhold sammen for muligt ræsonnement, handles på denne måde på barnets fornuft: barnet, der kan tænke sig til abstrakte regler og forhold og gøre brug af disse i sin omgang med verden. I de forløsende styringsteknikker sker der på denne måde en række sammenbindinger mellem artefakter, tidligere erfaringer, nuværende iagttagelser, der mobiliserer en retningsetablering gennem appellen til barnets fornuft. Det er en måde at skabe sammenbindinger gennem spørgsmål og øjenkontakt, der peger ind i barnet og trækker dette indre – her forstået som mentale bearbejdninger og måder at ræsonnere på – ud igen som grundlag for en retningsetablering. Det er således, disse styringsteknikker handler på barnets fornuft som styringsobjekt. Som jeg vil vende tilbage til i næste kapitel, er disse styringsteknikker prominente i den indzoomning, hvorigennem barnet translateres som et progressionsvilligt indre, der kan kortlægges og forløses – et læringssubjekt.

7.5. Opsamling

Jeg har i dette kapitel optegnet fire styringsteknikker. Fire specifikke og momentvise opbygninger af handlingskæder, hvorigennem der skabes sammenbinding mellem en række elementer, etableres retning på børn og således (på forskellige måder) handles på barnet som styringsobjekt. Den første styringsteknik har jeg kaldt dirigerende. De dirigerende styringsteknikker indebærer forskellige former for kropslige føringer, tætvedheder, sproglige anvisninger og pålæg, der skaber sammenbinding mellem eksempelvis tøj, støvler, garderobeplads, barn; mellem dyner, sovemadrasser, stilhed, barn; eller mellem overordnede kategorier som ”I”, ”vi”, ”må”, ”kan”, ”rydde op” og konkrete specificeringer som ”dig”, ”skal”, ”dukken hen på hylden”. Gennem de dirigerende styringsteknikker handles der således på barnet i form af lyd- og bevægelsesudsving, der skal gives retning, herunder bringes til lyd- og bevægelsesmæssigt ophør. De dirigerende styringsteknikker kan forstås som en såkaldt ”ydre-styring”, i betydningen at de handler på barnets lyd- og bevægelsesudsving ved direkte at føre barnet i den rette retning, stoppe udsving gennem en fysisk fastholdelse eller tætvedhed eller specificere de trin, der indgår i den korrekte retningsetablering. De dirigerende styringsteknikker opererer med en implicit appel eller forforståelse af, at barnet kan omsætte en sådan kropsligt eller sprogligt dirigeret anvisning til egen retningsetablering eller ophør af denne retning. Det er imidlertid en appel til en omsætning i situationen, ikke en forforståelse af indre bearbejdningsprocesser eller drivkræfter som udgangspunkt for selv at kunne etablere retning. Sådanne ”indre” elementer handles der derimod på i de tre andre former for styringsteknikker.

Den anden form for styringsteknikker kalder jeg inviterende. Der er tale om etableringen af et retningsskift gennem en indbydelse til anden aktivitet eller en redefinering af situationen, der optegner muligheden for at være et andet barn end dét, der er stabiliseret i situationen – typisk det grædende, uordentlige, passive. Den styringstekniske invitation udspiller sig på denne måde som en dobbelt etablering af at bringe noget til ophør og noget andet til begyndelse: Som en måde at afmontere sammenbindinger såsom barn-gråd-skød-hånd og i stedet etablerer sammenbindinger såsom barn-perleplader-stol-andre børn. Gennem de inviterende styringsteknikker handles der således på barnets lyst eller naturlige aktivitet. Det er et styringsobjekt, der handles på i betydningen appelleres til som elementer i barnets indre, der netop kan kaldes frem og bindes til en række af andre elementer, som denne lyst eller naturlige aktivitet forudsættes at kunne rettes mod. Retningen er hermed lagt, bragt i en bane, hvor en konstant førsel eller dirigering ikke er nødvendig.

Den tredje form for styringsteknikker kalder jeg ekspliciterende. Gennem sproglig, visuel og sensomotorisk fokusering af barnets opmærksomhed etableres der rammer for, at det kan tolke den konkrete situation i relation til generelle regler for omgangsformer, fænomener, aflæsning af andres udtryk mv., som det således kan etablere sin retning i forhold til. Der er altså tale om en eksplicitering af forhold omkring det igangværende, som således synes væsentlige at lægge mærke til. Gennem talemæssig kommentering, ekspliciterende fagter, kropslige (be)mærkelser skabes der sammenbindinger af barnets opmærksomhed, artefakter, udsagn, stemmer og generelle regler. Styringsobjektet i de ekspliciterende styringsteknikker kan på denne måde forstås som barnets opmærksomhed, herunder dets måde at fokusere, sortere og kontrollere eller mentalt bearbejde disse opmærksomheder og omsætte dem til måder at føre sig selv på. Der handles på denne måde på barnets ”indre” i form af dets opmærksomhed og den mentale bearbejdning heraf.

Den fjerde og sidste form for styringsteknikker kalder jeg forløsende. Det er en styring, der som handlekæde udfoldes som et spørgsmål, en venten på et svar og typisk en kommentering eller vurdering af dette svar. Der er således tale om en styringsteknik, der hæfter sig på det enkelte barn, og som gennem et eller en række af spørgsmål leder et generelt forhold eller en abstrakt regel ud af barnets ”indre”. Gennem blikfastholdelse og spørgsmål sammenbindes en række artefakter, konkrete erfaringer, nuværende iagttagelser, der mobiliserer en retningsetablering gennem et muligt ræsonnement af abstrakte regler. Der handles således på barnets fornuft som retningsetableringens indre maskinrum: muligheden for at kunne tænke sig til abstrakte regler og forhold og gøre brug af disse i sin omgang med verden. I de forløsende styringsteknikker forløses barnets indre altså som udtryk for en række sammenbindinger, der netop forløser barnets fornuft som styringsobjekt – dets evne til ræsonnement.

Det er væsentligt at bemærke, at de fire optegnede styringsteknikker ikke på nogen måder er fyldestgørende som en beskrivelse af daginstitutionel hverdag. Ud over alt det, jeg ikke har indfanget i mine noter, fordi det ikke er fremtrådt for mig som væsentligt, er der adskillige steder og passager i mit materiale, som jeg ikke kan rubricere i relation til optegnede styringsteknikker. At fremlæse udsagn, handlinger, artefakter som en daginstitutionel mikrofysik er ikke det samme som at beskrive hverdagen i hele dens kompleksitet. Det er at beskæftige sig med daginstitutionel hverdag ud fra det optegnede fokus. Min udlæsning af fire slags styringsteknikker er en analytisk destilering. Det betyder også, at styringsteknikkerne ikke opererer hver for sig, men fungerer

samtidigt eller lapper ind over hinanden. Når det er sagt, synes der at være en forskel dels i vægtningen af, hvornår hvilke styringsteknikker har primat, dels hvorledes disse styringsteknikker fungerer samtidigt som måder at ordne og dermed skabe fastholdelser i samtidigheden. Jeg betragter de optegnede styringsteknikker som *karakteren*, hvorved elementer (herunder håndvasken, puslespillet, barnets fornuft) bindes sammen på forskellig vis. Dvs. de er udtryk for mine analytiske destilleringer over momentvise nedslag i måder, hvorpå elementer bindes sammen og retter på børn – etablerer eller mobiliserer børns rettethed. Disse momentvise nedslag kan imidlertid betragtes ud over momentet som del af forskellige indsatser, der synes at indrette eller ordne daginstitutionel hverdag. Indslagene i pærevællingen gribes, bindes, rettes hele tiden i de styringstekniske interventioner. Samtidig indgår disse teknikker i forskellige konstellationer. De tegner sig som forskellige teknologiske arrangementer, der kan forstås i relation til forskellige måder at ordne hverdagen på, som igen translaterer pædagog (og barn) på forskellig vis. Næste kapitel handler om dette.

8. At ordne hverdagen – om viden-styrings-forbindelser i dagligdagens registreringer og indretninger

Jeg fortsætter i dette kapitel min skæring i pærevællingen ud fra et governmentalt blik, nu forfulgt som et spørgsmål om relationen viden-styring i den daginstitutionelle hverdag. Min indgang i dette kapitel går gennem produktionen af viden. Jeg operationaliserer i den forbindelse viden til et spørgsmål om de daglige, ugentlige eller månedlige skriftliggørelser af hverdagen eller dele af hverdagen, der sættes i værk. Jeg forholder mig til disse skriftliggørelser i relation til de kategoriseringer, klassificeringer, opdelinger og inddelinger, de opererer med, dvs. det vidensobjekt, de etablerer, og de elementer, der stabiliserer det. Jeg ser således på de stabiliseringer og mobiliseringer, der opererer i disse vidensregistreringer, og hvorledes disse stabiliseringer og mobiliseringer muliggør og muliggøres som konkrete fastholdelser i og af den daginstitutionelle pærevælling. Eller rettere, jeg spørger til, hvad det er for ordningsbestræbelser, der er bundet ind i denne vidensregistrering. Jeg er på denne måde optaget af, hvad der i disse vidensregistreringer synes vigtigt for pædagogen at vide noget om, og hvilke former for beskæftigelse, koordineringer, elementer, udsagn mv. – herunder styringsteknikker – der i den forbindelse bliver aktuelle, relevante eller fornuftige. Dette indebærer en opmærksomhed omkring de forskellige kriterier for, hvad der synes relevant, værd at fremhæve, rose, irettesætte eller tage sig af i relation til barnet. Og ikke mindst de forskellige elementer, der synes væsentlige at binde sammen eller de forskellige former for sammenbindinger, elementer indsættes i, og som således translaterer elementer – herunder barn og pædagog – i og igennem forskellige måder at ordne på.

Det er som sådan, at jeg bruger ordningsterminologien som en måde at indfange forbindelser mellem viden og styring: Som forbindelser mellem en række organiseringer eller styringstekniske overlap og de daglige, ugentlige eller månedlige skriftliggørelser. Måder at ordne på fungerer derved som en social teknificering af kategoriseringer, klassificeringer, opdelinger og inddelinger, der indretter eller stabiliserer hverdagens elementer, hvorigennem barn og pædagog handles frem eller mobiliseres på bestemte måder. Eller rettere, forskellige måder at ordne på kan betragtes som forskellige teknologiske arrangementer. Jeg optegner tre måder at ordne på, der fremlæses som specifikke forbindelser mellem hverdagens vidensregistreringer og styringstekniske overlap. Jeg kalder disse tre forskellige teknologiske arrangementer: det protokolliske arrangement, det funktionelle arrangement og det dokumentaristiske arrangement. Med udgangspunkt i hverdagens

viden-styrings-forbindelser som udtryk for konkrete og kontinuerlige ordningsbestræbelser, hvorigennem børn vides og styres, nærmer jeg mig således spørgsmålet om, hvorledes pædagogen på forskellige måder gøres som enhed. De forskellige måder at ordne og dermed translaterer pædagog og barn på forstår jeg som potentielt konfliktfyldte. Jeg forstår det som steder, hvor der kæmpes om indretningen: hvor pærevællingen søges ordnet gennem forskellige forbindelser mellem dagligdagens vidensregistreringer og styringstekniske interventioner, og hvor denne forskellige translation af pærevællingens elementer således truer med at lække den i situationen etablerede ordningsagens.

8.1. Det protokolliske arrangement: hegnet, territoriet og delmængden barn

I Rumlehytten holdes der morgenmøde hver morgen med en pædagog fra hver stue. Ved disse morgenmøder tager en af pædagogerne en stor kinabog fra bordet, skriver ugedag og dato på en blank side og spørger: ”Stjernerne” [navn på en af stuerne]. En pædagog fra Stjernerne svarer: ”17-5-3.” Den skrivende pædagog noterer, går videre: ”Lanternen?” En pædagog fra Lanternen svarer: ”15-3-2, og Lukas kommer senere.” Sådan fortsætter det, til alle stuer er blevet spurgt og registreret. Efter denne runde kan en hel række forhold koordineres og organiseres. Der kan ringes efter vikarer. Der kan fordeles, at en af pædagogerne fra Stjernerne går ned til Lanternen fra kl. 14. Eller at Månen kan tage tre børn ind til sig efter kl. 15. Specifikke børn kan diskuteres i forhold til, om de er gode til at lege sammen, om de kan finde ud af at komme på besøg, og dermed hvilke børn det er, der kan fordeles ud på andre stuer. M.a.o. tallene, der skal siges og registreres, viser sig at dække over antal af børn og voksne (samt det antal af børn, der skal have varm mad). Disse registreringer bygger videre på en anden registrering, nemlig en række af navne skrevet på tavlen på den enkelte stue og små kryds sat ud for de børn, der er kommet den pågældende dag (OA7:3; OC4:2,3). Navnene, tallene og de satte kryds er vigtige. Hver morgen i Rumlehytten går pædagoger ind og læser i den store kinabog, og hver morgen i Bækkebakke runder de indmødte pædagoger pulten på gangen, hvor protokollen ligger. Protokollen er vigtig. Eller rettere, den vidensregistrering, som foregår qua protokollen, er fuldstændig afgørende for en af de måder, hvorpå det bliver muligt at træde frem som pædagog – en, der ordner hverdagen på bestemte måder. På den ene side fylder protokollen meget lidt: Det er en lille bog, et stykke af tavlen, tal i en kinabog. På den anden side indtager den en helt central plads: pladsen på den høje pult eller et skema (skrevet med permanent sprittus) på tavlen, der er synlig fra de fleste positioner i rummet. Protokollen er tilbagevendende. Den udgør en vidensregistrering, der tager en ny begyndelse hver morgen, og som afsluttes hver

eftermiddag, men den er også tilbagevendende i løbet af dagen. Gentagne gange i løbet af en dag opdateres protokollen (OA6:9; OB2:7; OB3:2; OB4:1,3; OB5:1; OB7:1; OC1:6; OC2:4; OC3:10; OC5:6). For hver gang, børnemassen skal flyttes – ind at spise, ud at lege, hen at sove, samles til frugt, overdrages til lukkestue, af sted på tur – tæller pædagogen børn og forholder det til protokollens talmæssige registreringer (OA:2:4; OB1:1,3; OB2:5; OB6:1; OC1:2; OC2:6; OC3:6; OC5:3). Hver dag i løbet af dagen lyder der spørgsmål eller korte samtaler mellem pædagoger med sætninger såsom: ”Hvor mange er det lige, vi har?”, ”Hvem mangler vi – mangler vi nogen?”, ”Har vi nogle af jeres børn?”, ”Har du tre der?”, ”[Har du] husket at skrive dine børn op et sted?”, ”Har I nogle Lanterne-børn?”, ”Vi har kun 6 børn?”, ”Vi har ikke nogen, der sover nede på Månen mere, vel?”, ”Vi tager et par af jeres”, samt andre formuleringer omkring, hvor mange og hvor børn er (OC1:2,6,7; OC2:4,7,8; OC3:1; OC5:3; OB3:2; OB5:5). Hvor mange børn, der er, og hvor de befinder sig, er således helt centralt for dét, jeg kalder det protokolliske arrangement: en række kontinuerlige ordningsindsatser, hvorigennem pærevællingen mobiliseres og stabiliseres i relation til protokollens principper, kategorier og vidensobjekter.

Krydset som forbindelse mellem beføjelsen, stedet og barnekroppen

Protokollen fungerer som en vidensregistrering af antal, dvs. som summen af en række af navne knyttet til en mængde af børnekroppe. Krydset, der markerer en delmængde i summen, er samtidig udtryk for, at delmængden – barnekroppen – er inden for institutionens grænser og dermed også dens beføjelser. Krydset er altså udtryk for et tal, men også et sted, nemlig en markering af at være inden for territoriet. Krydset sættes således i det øjeblik, at barnet er ’afleveret’, og slettes igen, når barnet er ’hentet’. Aflevering fungerer typisk som en fysisk overdragelse af barnekroppen, som når pædagogen tager barnet på skød eller arm (OA:7:1; OC4:1), siger, at barnet kan ”hænge på hende” (OA6:2), eller omvendt har svært ved at indfange barnekroppen til stuens areal, fordi forældrene ikke afleverer barnet det rigtige sted (OC3:10). Overdragelsen er en aflevering af barnekroppen, men heri også en overdragelse af en beføjelse, der, som en pædagog formulerer det, gør det svært at ”sætte sig igennem”, når forældrene stadig er der og ikke markerer, hvad der skal ske (samtale Camilla). Man kan sige, at krydset på denne måde gøres gennem en barnekrop, over hvilken pædagogen har beføjelsen, men heri også en barnekrop, pædagogen skal levere tilbage i samme stand, som den er kommet. De gentagne optællinger af børn fungerer som måder at registrere, at ingen delmængder i denne varetægt er blevet væk. Såfremt det optalte tal ikke stemmer, tematiseres tallet i form af navne, og pædagogen begynder at bevæge sig i hurtige bevægelser mod afsøgning af forskellige områder af territoriet og stopper først sin afsøgning, idet den manglende navnefastsætte

krop er fundet (jf. OC5:1; OB2:5). Ligeledes fungerer en række rutiner i form af børn, der holder i hånd og såkaldt ”sættes” på rækker, når territoriet rykkes med ud på tur (OB2:2; OB7:1). En pædagog fremhæver denne hånd-holdning, og børns egen evne til at administrere den sikkert i trafikken, som helt afgørende, mens en anden fortæller om ”hjertet, der sidder helt oppe i halsen”, når hun med rækken af børn nærmer sig særligt befærdede veje (samtale Linda; Lisbeth). Når institutionen om eftermiddagen reduceres i antallet af børn og voksne, pakkes arealet sammen stykke for stykke; ryddes, afsøges for eventuelle oversete børnekroppe og lukkes herefter ned (OC2:8; OC3:10-11; OC5:7). Krydset som vidensregistrering er således udtryk for en operation, der genkender barnet som en delmængde, der kan kvantificeres til antal og som sådan fremstår principielt udskiftelig. Samtidig binder dette kryds sig netop til et navn, der bryder med den udskiftelige karakter, og gør det centralt ikke kun at kunne fastholde et stabilt antal børn inden for territoriet, men at have sikkerhed (i den dobbelte betydning af dette ord) for, at det navnefastsatte barn ikke mistes. En del af denne protokolliske sikkerhed synes at udfolde sig som demonstration af at kunne etablere forbindelse mellem den navnefastsatte delmængde og stedet eller arealet af territoriet. Når forældre henter deres børn, mødes de med udpegninger af, hvor barnet befinder sig: ”Ja, han er her”, påpegning af at barnet er på en anden stue eller et sted skjult for forældrerens blik (OC1:7; OC2:8; OC5:4). Ligeledes retter de korte samtaler eller spørgsmål (jf. ovenfor) sig netop mod, hvor bestemte børn befinder sig, eller hvor de burde befinde sig. Man kan sige, at krydset gøres gennem sprittus-tavle-arealet-børnekrop i en aflevering, men samtidig løbende gøres gennem etablering af forbindelser mellem delmængden og arealet.

I mine samtaler med pædagogerne, og i deres samtaler med hinanden, bruger flere af dem begrebet ”overblik” eller ”holde øje med” i forbindelse med relationen navnefastsatte barn og sted (Samtale Anja; Camilla; Anne Marie; OC3:5). At have ”overblik” kan forstås som en måde at ”have styr på”, som en af pædagogerne udtrykker det (samtale Anja). En styring bundet til den protokolliske vidensregistrering, som udtryk for en overordnet forbindelse mellem antal og territorium, og udfoldet som kontinuerlige operationer af konkrete sammenbindinger mellem navnefastsatte børn og steder. I den konkrete situation indebærer dette en række ordningsindsatser i forhold til at holde øje med børns bevægelsesbaner og bære bevidsthed om deres placeringer. Følgende udsnit er fra en eftermiddag i Rumlehytten.

Anja (pædagog) sidder på gulv på stuen, lukket dør, med nogle af de såkaldte ”babyer” (børn omkring et år). Andet barn kommer ind med bukserne nede om benene og siger, at han skal tisse, tredje kommer ind, og siger hun skal lave pølser. Anja: ”så skynd jer ud på

toilettet.” Lidt efter kalder et af børnene. Anja rejser sig, går mod toilet, tørrer tis op fra gulv, pakker tøj i pose, mv. Undervejs læner hun sig ud på stue, hoved rundt om reol, blik på babyer. Tilbage igen. Barn på toilet siger, at hun er færdig. Anja tørrer barn. Taler derudover med børn på toilettet om, hvem der skal hentes, Oskar, der skal hjem til mormor, om rumlego hjemme hos mormor, og hvad man kan bygge af det...Hun sætter sig tilbage på gulv hos babyer, leger med haj og andet, babyerne rækker hende, lejlighedsvis blik ud i fællesrummet. Døren åbnes og lille dreng (baby) går mod alrum. Anja rejser sig, tager hænder under hans armhuler og løfter ham tilbage, lukker dør (uden ord). Spørger den dreng, der kommer ind: ”Skal du være her?” (OC1:5).

Anja tørrer børn, tørrer gulv, pakker tøj, taler om lego og mormor. Samtidig placerer hun sig, så hun kan registrere de såkaldte babyers tilstand og placering. I det øjeblik en af dem er på vej uden for det afgrænsede rum 'stuen', føres han tilbage igen, mens drengen, der entrerer rummet, adspørges, om han nu er at finde på denne lokalitet. ”Overblik” kan her forstås både som en ordningsindsats, der ligger i den blikmæssige opmærksomhed mod børns placering samt opmærksomheden omkring, hvor bestemte børn befinder sig på bestemte tidspunkter, herunder at det, de laver, ikke bryder med de regler, der er relateret til pædagogens beføjelser i relation til det pågældende areal af territoriet. Ud over at spørge børn, om de er på vej i pudrum, sige, at de ikke skal gå ud, at de ikke må gå ind eller skal komme tilbage på stuen efter toiletbesøg (OC5:6; OC5:4; OB3:1; OA6:4), spørges børn også til, om de er ”herinde”, hvad de laver det pågældende sted, de befinder sig, eller hvad de kunne tænke sig at lave, når de kommer ind i rummet (OC4:2; OC5:6; OC2:3). Når børnekroppe bindes til steder, er det altså helt afgørende, at de formår at agere i relation til stedets regler. De to drenge, der er i konflikt, får at vide, at hvis man skal have lov at være ”herinde” [i pudrum], hvor der ikke er nogen voksne, så skal man være stor og høre efter, hvad hinanden siger. Senere kommer en anden pædagog ind med to drenge, som hun siger ikke kan finde ud af at være i fællesrummet, så nu skal de finde ud af, hvordan man er herinde på stuen (OC2:3). En pædagog siger til vikaren, at hun skal holde øje med, at nogle bestemte drenge ikke går uden for stuen, så der er ”orden på det, for ellers flagrer de bare rundt” (OA6:11). En pædagog stikker hovedet ud fra stuen og spørger pædagogen i fællesrummet, om drengen Martin må komme derud, til hvilket pædagogen i fællesrummet svarer, at det kommer an på, om alle stuer sender deres børn ud nu, men hvis det er ”stille og roligt”, er det okay (OC2:2). Børnekroppe kan på denne måde sættes under administration i relation til steder med særligt voksenopsyn (drene, der flagrer, og dem, der ikke kan finde ud af at være i fællesrum). Den beføjelse, der ligger i barnets overdragelse til territoriet (krydsets sammenbinding mellem barn og sted), håndhæves her som en korporlig tæthed i form af overvågning og til tider en tætvedhed som at blive placeret på skød eller ved stol tæt på pædagogen (OA6:4; OA2:4), dvs. gennem dirigerende styringsteknikkers fastholdelser. Omvendt: At styre sig selv uden om konflikter (høre

efter hvad hinanden siger) og at være ”stille og rolig” kan forstås som måder, hvorpå barnet formår at administrere sin krop (sit lyd- og bevægelsesudsving) i relation til stedet og dermed kan opholde sig steder uden nogen voksne eller som i det sidste eksempel med kun én voksen i relation til mange børn.

De dirigerende styringsteknikker, børnemassen og børn, der fylder

Jeg er her fremme ved et andet centralt træk omkring det protokolliske arrangement, nemlig antallet af børn i relation til sted og i relation til antal voksne. Et forhold, der angives i kinabogens ”17-5-3” registreringer, og som mest eksplicit understøttes af Rumlehyttens store tavle placeret i fællesrummet, hvor voksne dagligt skrives på i relation til bestemt rum (vågnestue, legeplads, sovebørn mv.) (OC1:4, OC2:3; OC3:4). Men som også er at finde i de daglige koordineringer af, hvem der er på stuen, hvem der er på badeværelset, hvem der sover med børn, hvem der lukker, hvor der lukkes mv. (OC1:3,4; OC2:3, OC3:1,2; OB5:7; OA7:1,3,4; OC5:2). Eller som markeres i Bækkebakkes såkaldte ”kravlegård” (et lille indhegnet område af legepladsen, der støder direkte op til en af stuerne, og som der dermed er overblik over fra stuens vinduer), som et vist antal børn må befinde sig i uden en voksen. Voksne må m.a.o. fordeles sådan, at intet areal af territoriet er indtaget af børnekroppe uden opsyn (medmindre disse børnekroppe netop formår at administrere sig selv i relation til arealet). Administration af kroppen i territoriet kan her forstås i termer af ”stille og rolig”, som det italesættes ovenfor. Eller måske rettere: Det, der synes at udgøre uorden – og således kalde på et genoprettende ordningsindgreb – er larm, konflikter og gråd. Hvor barnet som antal, og dermed del af en masse, kan mobiliseres gennem ”I” og ”Vi” og mere eller mindre indordner sig efter stedets regler, så træder det individuelle, navnefastsatte barn typisk ud af massen gennem gråd, larm og konflikter. Jeg vil sige, at larm, gråd og konflikter udgør mulige læk – truslen mod territoriets regler og delmængdernes sikkerhed – der således kalder på genoprettende indgreb. I larmen og gråden fremtræder barnet ikke længere genkendeligt som delmængde (en del af massen), men træder netop frem som et navnefastsat barn. Larm udgør således et tilbagevendende tema dels som konkrete henstillinger og dels som intern tematisering mellem pædagogerne. Rolige dage fremhæves som rare og hæftes op på få børn eller på specifikke børns fravær (børn, der larmer eller græder meget). Når antallet af børn fordeles i relation til voksne på stuerne, begynder visse børn at fremtone netop son navne – som nogle, der kræver en stor indsats, og som dermed må betragtes ud fra flere parametre end som en delmængde lig med andre delmængder i relation til antal voksne (OC3:6;OA6:4). Børn kan ”fylde”, hvor fylde ikke henviser til en fysisk størrelse, men den indsats

– eller forhøjede fordelingsnøgle – det kræver at have ham eller hende inden for territoriets specifikke areal (OC3:10, samtale Anne Marie).

Børn, der fylder, kan således forstås som delmængder, der netop ikke lader sig knytte an til de dirigerende anvisninger af børnemassens retning, og som der dermed skal ydes en ekstra indsats i forhold til, i form af at få dem mobiliseret som masse, dvs. få dem til at administrere sig selv i relation til arealet. Eller rettere, børn, der fylder, kan forstås som ukontrollerbare lyd- og bevægelsesudsving, der dermed kræver omfattende – og opfølgende – styringsteknisk intervention af dirigerende karakter. Følgende er et udsnit fra en eftermiddag i fællesrummet i Rumlehytten:

Camilla (pædagog) rejser sig, løfter mariehøne (køretøj) og klapvogn hen på plads: "Vi skal til at rydde op nu, for vi skal ind på stuerne lige om lidt." Intet udsving fra Oskar og Natasha ... "ikke Oskar og Natasha ... Så alt det legetøj, I har sat herover, skal på plads igen" ... "de der tårne kan du tage herover på plads." Stadig intet udsving "Natasha. Gå du også i gang nu!", trækker Natasha op ved håndled fra liggende stilling. Bøjer sig over Oskar bagfra, hånd på håndled trækker ham op. Siger, at nu skal han hjælpe, ellers må hun (Camilla) sige til de voksne inde på hans stue, at så kan han ikke være i fællesrum lige nu: "ellers kan man ikke finde ud af at være i fællesrummet, hvis man ikke kan finde ud af at rydde op." Rydder selv op. Går tilbage til Oskar, der stadig står med ting i hånd, bøjer sig over ham, hånd ved skulder, let skub, så hans front er mod vogn, siger: "den skal ligge deroppe." Ryder selv op. Gentager mønster med at vende barn, let skub og pege der, hvor tingen skal være (OC3:6).

Udsnittet er fyldt med dirigerende styringsteknikker, der i første omgang er møntet på børnemassen "vi skal" (mobiliseringen af bevægelsesudsvingets retning i relation til legetøj-pladsen på hylden), og som i næste omgang undergår et væld af specificeringer både som navnefastsættelse, kropslige føringer, specificeringer af de dele, opryddingsoperationen kræver, og føringen af navnefastsatte børn, der forbinder legetøjet med stedet, hvor det skal opryddes hen. Dertil kommer trusselen om ikke at kunne indtage arealet. En trussel, der binder Oskar som navnefastsat barn til det "man", han netop ikke selv formår at binde sig til gennem "vi"-formuleringerne i starten og de efterfølgende kropslige føringer (hiven ved håndled). Som udgangspunkt handles der altså på Oskar og Natashas bevægelsesretning, der mobiliserer dem som to delmængder inden for det pågældende areal (en del af "vi"). Den manglende sammenbinding, og dermed mobilisering af Oskar og Natasha som "vi", kalder herefter på yderligere specificeringer, der skal etablere denne form for sammenbinding og dermed gøre dem genkendelige som en del af massen. Truslen om eksklusion fra denne del af arealet håndhæver i den forbindelse den protokolliske beføjelse, der ligger i, at alle delmængder (i deres identiske karakter) skal agere efter stedets generelle regler. Den manglende translation af Natasha og Oskar som del af massen er således det læk, der søges genoprettet gennem de

dirigerende styringsteknikkers specifikationer, og som i sidste instans (ved manglen på sammenbinding med ”vi”) kan betyde, at de må fjernes og sættes under en tættere administration.

Kategorierne, artefakterne og pædagogens agens

Det protokolliske arrangement kan altså forstås som en række ordningsindsatser, der gør ”overblik” – en måde at ordne på, der gør og gøres gennem de protokolliske vidensregistreringer. Disse ordningsindsatser er samtidig bundet op på en hel række af artefakter, der netop giver pædagogen ordningsagens. Hegnet, væggenes ruminddelinger og ikke mindst dørene udgør helt afgørende elementer i forhold til de protokolliske måder at ordne på. Hegnet er dét, der markerer territoriets grænser, og netop sørger for, at børnekroppene er indenfor. Ved min gang rundt på legepladsen i Bækkebakke fortæller en pædagog mig, at det er en dejlig legeplads med masser af gemmesteder for børnene, men at de omvendt har måttet hæve hegnet, fordi nogle børn kunne kravle ud. Udgangene derfor også sikret med høje håndtag og former for låsemekanismer, som børn ikke kan nå. Hegnet er afgørende for pædagogens udførelse af ”overblik” og må netop fiktivt oprettes, når man er af sted på tur. Følgende er udsnit fra en formiddag, hvor en gruppe af børn fra Børnehuset er en tur i skoven.

Vi kører trækvognen ind og gør holdt ved en bæk. Lisbeth (pædagog) fægter med armene over hovedet. Høj stemme: ”Kom herover, jeg skal sige noget.” Børn samler sig sammen om hende. Lisbeth: ”Hvor langt må man gå?” Hendes blik ned på børn, håndflader opad og hænder ud til hver side (spørgende). Kasper siger: ”Lidt.” Lisbeth: ”Lidt? Hvor langt er det?” Kasper ser op på hende. Lisbeth: ”Hvis du går den vej og ikke længere kan se mig, må du så gå længere?” Hendes blik op og ud i skoven, peger ud mod skoven. Barn ryster på hovedet. Lisbeth: ”Nej.” (OB1:2).

Den ordningsagens, der etableres gennem pædagog-hegn i Børnehuset, må i skoven virkeliggøres på anden vis. Gennem en række forløsende spørgsmål uddrages reglen om, hvor langt ”man” må gå, og hvilke grænser der således er gældende. Disse grænser eller det fiktive hegn er imidlertid mobiliseret gennem en forbindelse, der er langt mere porøs end Børnehusets træhegn. Det hviler på en forbindelse mellem ”man” og barnets fornuft, som kræver konsekvente genetableringer typisk gennem dirigeringens specificering af, at ”du skal ikke den vej”, ”der må I ikke kravle op”, ”kan I komme ned på stien” eller ved at kalde børn sammen (OB1:4; OB2:4,5; OB7:1-2). Senere ved et nyt sted pointerer Lisbeth således for mig, at det sted, vi gør holdt, er særlig godt, fordi børnene kender det og ved, hvor langt de må gå. Ligesom Merethe (pædagog), i forbindelse med turen den pågældende dag, fortæller om usikkerhed ved, hvad en dreng vil gøre, idet hun går fra ham et sted uden hegn (OB1:4; samtale Merethe). Rummets inddelinger og ikke mindst de døre og døråbninger,

der fungerer som åbninger og lukninger i forhold til rummet, stabiliserer ligeledes en ordningsagens i sin forbindelse med pædagogen. Det er inddelingene, der muliggør opdelingen af territoriet i arealer, der kan holdes øje med gennem fordeling af børn-voksne, og som mobiliserer forskellige regler, der kan henvises til (puderummet, hvor man skal kunne administrere sig selv, udenfor, hvor man må løbe og råbe). Det kan samtidig som i eksemplet med Anja og babyerne være ruminddelingen, der forhindrer et overblik (gør, at hovedet må stikkes tilbage ud i rummet for en kort bemærkning). Og det er dørene, der kan lukkes, som holder babyerne indenfor i det pågældende eksempel, eller som markerer en overgang, hvor barnet er inden for andre voksnes ”overblik” (barnet, der spørges, om han skal være herinde nu, dvs. en del af Anjas ”overblik”). Det protokolliske arrangement gøres på denne vis ikke alene gennem de kategoriale fremskrivninger, der ligger i protokollens vidensregistreringer (krydset, der forbinder barn-sted), men de konkrete ordningsindsatser, en sådan vidensregistrering er bundet ind i, og som netop ageres gennem forbindelser mellem hegn-døre-rum-pædagog-børnekroppe.

Fastholdelser i samtidigheden

”Overblik” forstået som et protokollisk arrangement – udfoldet gennem en række ordningsindsatser, der giver ”styr på” børnemassen – må således forstås som én måde at ordne på i pærevællingen eller skabe fastholdelser i samtidigheden. Som klangbund kan man sige, at disse fastholdelser netop er mobiliseret gennem forbindelserne kryds-hegn-døre-pædagog-børnekroppe, der fysisk fastholder og dermed muliggør ”overblik”. Herfra udfolder rækken af ordningsindsatser sig typisk som en række koordineringer mellem pædagoger om, hvor de er, og hvor hvilke børn er, samt en stribe af dirigerende styringsteknikker, der på forskellig vis retter barnets bevægelsesudsving, og translaterer det som delmængde. Sagt således er de dirigerende styringsteknikker i højsædet i disse ordningsindsatser. Forløsende og ekspliciterende styringsteknikker bringes også lejlighedsvis i anvendelse til etablering af arealets regler, hvor det således er barnets opmærksomhed eller fornuft, der handles på som indgange til at etablere retning i relation til generelle regler. De er imidlertid ikke prominente. Derimod har de inviterende styringsteknikker en væsentlig funktion i videreførslen af det larmende, grædende eller konflikтуelle barn, der træder ud af massen og herefter, så at sige, skal translateres ind i den igen. Dvs. i etableringen af en retningsforskydning, der skal bringe lyd- eller bevægelsesudsving tilbage på sporet. Følgende udsnit er fra en middagsstund i Rumlehytten.

Samera (barn) græder i baggrunden. Anja (pædagog) vender sig og går mod bagrum: "Hvad er der sket?" Sætter sig på skammel, tager Samera op på skød. Samera græder højt. Anja siger: "Hold da op, hvad skete der Samera?" Sameras hoved trykkes let mod Anjas bryst (lyd dæmpes lidt), med hånd stryger Anja over hendes hår, siger "sh, sh". Anjas hoved rettet mod Lea og Ushman (børn), der siger noget med, at det var bilerne. Anja: "Hvad skete der?" Lea siger noget. Anja bøjer hoved ned mod Samera: "Kom du til at gå ind i døren?" Samera græder "jahhh." Anja: "Nå for søren." Hånd nusser fortsat hendes hår, mens Anja taler med Lea, der nu leder efter Sisse (barn). Anja kommenterer Leifs (anden pædagog) mad, der står på bordet, og hvis det er. Hun kigger op på barnet Morten: "Morten, du har glemt at rydde op." Lidt senere: "Er du okay Samera?" Samera klynker "nej". Anja: "Skal du hen og ligge lidt på madrassen og læse en bog?" Hun lader sine egne ben falde let nedad og holder Samera bagover – så hun bevæger sig væk og udad. (OC1:4).

Samera træder ud af massen. Midt i middagsstunden, hvor omkring tolv børnekroppe befinder sig forskellige steder på stuen. Hvor Anja netop har skiftet børn, lagt et par af dem ud at sove i deres krybber og nu er i gang med at rydde op efter frokosten. Og hvor hun har talt med Leif om, hvem der skal sove med børn, ringet til andre stuer for at koordinere og løbende svaret på henvendelser fra børn. Midt i dette træder Samera ud af børnemassen – hun græder. En destabilisering af den protokolliske måde at ordne på, hvori samme delmængde leveres uskadet tilbage, og Anja går mod dette mulige læk – gråden. Samera handles i første omgang på gennem den dirigerende styringstekniks fastholdelse: Hun føres op på skødet, sættes på pause, mens Anja udreder, hvad der er sket (om regler skal genoprettes). Samera er stadig på pause, mens Lea tales til, Leif koordineres med og Morten dirigeres. Samera inddrages altså, samtidig med at hun uddrages i betydningen sættes på pause og dermed muliggør Anjas forholden sig til andre elementer i pærevællingen, som kalder på ordningsindsats (tallerknen, der ikke er flyttet, Sisse, der ikke umiddelbart er synlig). Jeg vil sige, at Anja gøres gennem en kompleksitet i ordningsindsatsen, der netop inddrager, uddrager og dermed fastholder samtidigheden i den række af elementer, der kalder på hende. Samtidig med at hendes agens gøres i denne kompleksitet, er den netop fastholdt gennem sammenbindingen med Samera og stolen. En fastholdthed, der kan siges at forskubbe den voksen-barn-fordeling, der ellers opereres med, og som gør "overblik" vanskelig. Gennem en invitation til læsning og en demontering af skød (ben, der falder) knyttes Samera i stedet til madrassen og træder på denne måde ind i arealet og børnemassen igen. Gennem den inviterende styringsteknik bringes hun således til ophør som navn og remobiliseres – gives retning – som en del af massen.

De fastholdelser i samtidigheden – måder at inddrage, uddrage og konsekvent genoprette "overblik" på – er centrale for det, jeg fremanalyserer som det protokolliske arrangement. Den

daginstitutionelle mikrofysik er fuld af lange seancer med koordineringer af, hvor hvem er, protokollen, der tjekkes, børn, der dirigeres, sættes på pause, inviteres. Jo mindre børn træder ud af denne masse og kræver indgreb, der retter op på den mulige destabilisering, jo mere synes denne fastholdelse i samtidighed at tage en form, der understøtter status quo så at sige. Det er i disse seancer, at pædagogen lægger hånden på hovedet af barnet i forbifarten eller kilder det i nakken, mens hun rydder op, sætter sig og klæder en Barbiedukke på, mens hun taler om det seje sæt tøj, læser lidt af en historie eller kommer med kommentarer til børnenes aktivitet som ”ja, hvad er det, kan den passe der?”, ”hvad nu Villads, er den [papirflveren] kommet så højt op, at du ikke kan få den ned?” (OA7:1-2; OC2:4,5; OC5:7; OC3:10-11). I mangel af bedre ord, vil jeg sige, at samtidigheden her synes at kunne fastholdes som et harmonisk kaos. Denne samtidighed af en række forskellige gøremål, stemmer, legetøj, ordvekslinger mv., som i andre sammenhænge netop ville fremtræde som kaos og kalde på ordningsindsatser, der førte barnet til stolen-madkassen-bordet, eller som gennem forløsende spørgsmål bandt barnet til tegning-papir og tematiseringer af følelsesmæssige udtryk, kræver ikke yderligere indgreb, men netop understøttelse. Samtidigheden er så at sige protokollisk ordnet som et legalt eller harmonisk kaos – et territorialt opsyn med børnemassens ”stille og rolige” lyd- og bevægelsesudsving i rum.

8.2. Det funktionelle arrangement: pladsen, madkassen og barnets ’behov’

I institutionen Bækkebakke har de lister med hvert navn, som krydses af ved frugt. De har lister med tidsangivelser på badeværelset, der opføres navne på, når et barn er skiftet. I Rumlehytten står sådanne opførelser på stuens whiteboard. Nogle børn optræder med kortere tidsinterval end andre. Således fremgår Lise eksempelvis med et tidsinterval på to timer (kl. 10,12,14), hvilket viser sig at dække over Lises tendens til rød numse og dermed hendes behov for at blive skiftet jævnligt. Ligeledes har de i Rumlehytten registreringer af navne, hvoraf tallene 12-13.30 eksempelvis står skrevet ud for Lotte. Et tidsinterval, der angiver den mængde tid og det tidspunkt, Lotte har sovet. Derudover har de i Bækkebakke og Børnehuset ugentlige skemaer over såkaldte ”tjanser”, hvor voksne skrives på afhængigt af den funktion, de har: ”frugt”, ”bleskift”, ”køkken” mv., dvs. den tidsligt inddelte opgave, de varetager i løbet af dagen (at servere eftermiddagsfrugt, sørge for at blebørn er skiftet, rydde af efter måltiderne i løbet af dagen) (OA3:1, OA7:1; OC2:4; OC6; samtale Anne Marie; Lisa). I denne form for vidensregistrering genkendes barnet i termer af, hvad jeg vil kalde ’behov’. Her forstået som dét, der også typisk forstås som basale behov, der er knyttet til barnet som biologisk organisme og dennes funktioner og funktionalitet, nemlig spise, drikke, sove,

afføring, kulde, varme mv. De funktioner, der er knyttet til barnet som biologisk organisme, og dermed de behov, der skal opfyldes for at denne organisme fungerer (dvs. i sidste instans overlever, men mere konkret i betydningen fungerer 'normalt', dvs. ikke udviser sygdomstegn, tegn på svækkelse i form af at fryse, være træt, gå sukkerkold), mobiliseres samtidig som en tidslig og rumlig funktionsopdeling. De centrale rum er typisk badeværelset med børnetoiletter, vandhaner i børnehøjde (så man selv kan vaske hænder og drikke vand), skifteplads og kasser med børns skiftetøj samt stuen, der i løbet af dagen undergår en række sceneskift markeret ved en gennemgribende oprydningssaktivitet, der markerer, at der nu spises, eller at stuen bliver forvandlet til 'sovestue'. Daginstitutionel hverdag er tidsligt inddelt, således at tidsintervallet mellem ca. 7 og 8, 11-12, 14-15 helt typisk markerer tidsrum for indtagelse af mad og drikke – eller "benzin", som det omtales (OC1:6), ligesom tidsrummet omkring kl. 12 er helliget bleskift, børn, der tisser efter tur, og tøj, der tages af og på (afhængigt af om børn skal ud at lege eller ind at sove). Ligesom tidsrummet ca. 12-14 er markeret som soveperiode. Jeg vil sige, at barnets natur, forstået i termer af funktionalitet, således korresponderer med institutionens tidslige og rumlige funktionalitet. De tidslige som rumlige markeringer af 'frokost', 'skiftning', 'sove', 'frugt' mobiliserer på denne måde en stabilisering af hverdagen – en form for orienteringspunkter, der dukker op i samme form dag efter dag. De angiver den strøm eller vej, barnet skal igennem i løbet af dagen, og som starter forfra som gentagelse den næste dag. Hver dag tages en ny frugtliste i brug. Hver dag hænges ny seddel op, hvor børn og tid for skiftning skrives på. Hver dag tørres tiderne i Rumlehyttens tavle ud, og nye skrives op – tider, der viser, hvornår det pågældende barn er faldet i søvn, og hvornår det er vågnet. Og hver uge i de forskellige institutioner laves der nye skemaer, der på ugens fem dage fordeler voksne i relation til "tjanser". Vidensregistreringerne er som sådan bundet ind i en måde at ordne hverdagen på: Frugt som videnskategoriseret "tjans" og frugt som en tidslig og rumlig inddeling, hvori stole, borde, brød, bananer og børn bindes sammen, er gensidigt stabiliseret og mobiliseret.

Det, jeg kalder, det funktionelle arrangement, kan på denne måde forstås som en række ordningsindsatser, der binder en tidslig inddeling til barn og funktion i gentagelser. I denne tidslige inddelings sammenbinding til en given funktion og et givent barn sker også en række af sammenbindinger med institutionens artefakter. At følge rækken af artefakter, der binder sig til barnet og pædagogen, er som at følge barnets daglige rundgang for opfyldelsen af behov: Blikket på uret, servicet, der stilles frem, madkassen, der stilles på tallerknen, stolene, der fordeles. Eller bleen, der tages frem, plastikhandskerne, der tages på, tøjet, der tages af og lægges i kassen, sutten, der

gives, madrassen, dynen og puden, der kommer frem fra skabet, blikket på uret. (OA3:7-8; OA6:3; OB4:3; OB5:6-7; OB6:5 OC3:1-2,10; OC6; OC7). Funktionaliteten i sin dobbelte betydning (som en korrespondance mellem barnet som behovsmæssig organisme og institution som organisme) involverer på denne måde en række ordningsindsatser, der gør pædagogen i sammenbindinger mellem barnets behov, tids- og ruminddeling, madkasse, sutten, madrassen mv.

Det universelle individualiserede behov

Barnet som vidensobjekt i soveskemaet og frugtlisten og de ordningsindsatser, der i den forbindelse mobiliseres i omgangen med barnet i termer af behov, opererer med barnet som universelt og individuelt. Den række af funktioner, som hverdagens tidslige og rumlige funktionalitet ordnes igennem, gør således barnet som universelt: et universelt behov for mad, drikke, toiletbesøg, søvn, tøj, der fører børn gennem den daglige rundgang eller strøm. En strøm, der mobiliseres gennem madkassen, garderobepladsen, skiftetøjskassen som artefakter, der er knyttet til alle børn. Samtidig indeholder skiftetøjskassen netop noget forskelligt (relateret til barnets varme/kulde-behov, hvor tit det tisser i bukserne), der peger på barnets individuelle behov. Relationen mellem en hel række af artefakter og kategorien barnets behov udfolder sig gennem spørgsmål, udvekslinger, konstateringer, blikretninger og føringer: Sokkerne der samles op, viftes til rette og føres til det korrekte barns garderobe, barnet, der føres ud på badeværelset og bindes sammen med sit tøj, foden, der føres ind i strømpebuksen, madkassen, der hentes, placeres og spørges til i termer af ”Hvor meget mad har du tilbage?”, ”Nej, du skal også spise noget af dit rugbrød” eller når barnet siger, han ikke kan spise mere ”hvad med agurken eller osten?” Påpegningen til børnene om, at de ”bliver nødt til at få mad ned i maven”, bekymringen om det specifikke barn, der ikke vil spise i børnehaven, eller samtalen, om de små har fået spist nok. Skridtene mod den specifikke madkasse-barn-stol, og blikket, der rettes mod indholdet af den resterende mad i madkassen. Blikket mod regnjakken-barnet og formuleringen ”Jeg tror du skal have fleecetrøje på”. Udvekslingerne om det barn, der virker træt i dag, diskussionerne af, om ”de” [børnene i flertal] får det for varmt i fleece og regntøj samt konstateringen af, at ”De sko er så dårlige for ham at gå i”. (OA1:6,11,12; OA3:8; OA4:7,8; OA5:1; OB2:1,6; OB6:7,8; OB7:1; OC2:1; OC3:7). Barnet som videnskategoriseret behov stabiliseres og mobiliseres således gennem universaliserede og individualiserede opdelinger og sammenbindinger.

Denne sammenbinding mellem en række artefakter og barnets behov fungerer ofte som, hvad jeg vil kalde, en pladssætning. Som eksempelvis når der skal spises frokost.

Børn sidder ved aflangt bord i alrummet foran tallerkner, placeret rundt på bord. Anja henter glas i køkkenet. Kommer ind igen. Stiller glas på bordet ud for tallerkner (blik bordet). Silke (barn) har taget tallerken op foran ansigtet, (blik Silke). Silke tager den ned, stiller den på bordet. Anja læner sig samtidigt ind over børn, mod Silke: "Vil du sætte den tallerken ned" (blik Silke, der klapper tallerknen ned mod bordet). Anja ud i køkken, henter flere glas, ind igen (blik bord – børns pladser). Barn rækker ud efter noget, råber (blik råbende barn). Anja fat om armen på ham, hoved lænet ind mod ham "Schyy." Går hen til vogn med madkasser. Tager dem op og fordeler rundt på tallerkner (blik madkasser og indholdet i madkasserne). Kasper, der sidder på en stol foran det sted Anja står, læner hoved op, ser på hende (blik ned på Kasper). Anja stryger begge hænder over hans kinder, bøjer hovedet let mod ham (ser op – blik Louise, der kommer ud fra toilettet). Går hen til Louise, tager hende i hånd og slipper hende, idet hun står foran stol og tallerken med madkasse (OB5:6-7).

Tallerkner, bordet, stolene, glassene, madkasserne mobiliseres her som pladser. Steder, hvorfra barnet kan få stillet sin sult og dermed opfyldt et behov. Glas føres i en jævn fordeling rundt på bordet, tallerkner irttesættes, når forbindelsen til selvsamme bord brydes, madkasser observeres for indhold og navn, og binder barnet, stolen, tallerknen, glasset sammen som 'plads'. En plads, man som Louise kan føres til, og gennem hvilken pædagogen kan henvende sig (Kasper, der aes siddende, drengen, der "schyy"s på sin plads). Pladsen ordnes og pladsen ordner: Den gøres gennem en række artefakters sammenbinding, og den binder børn til steder i rummet. Pladsen mobiliseres således gennem Anjas konkrete førsler, herunder hendes blikmæssige opmærksomhed mod den række af elementer, der i denne pærevælling skal bindes sammen til – eller bindes ud af – plads. Og pladsen mobiliserer herved hendes ordningsagens. Pladsen kan på denne måde forstås som helt central for funktionelle måder at ordne på. Pladser har en permanent karakter, såsom garderobepladsen, hvor barnet bindes til sin flyverdragt, vanter, sutsko (OB1:1; OB2:1-2; OB5:4,7-8; OC3:3), men opstår i højere grad i sekvenser. Som når madrasser lægges ud, dyner, sutter, børn fordeles, eller når barnet føres ind i mellemrummet mellem pædagogens ben eller op på skiftebordet og i en rytmisk koordinering bindes sammen med skiftetøjskassen og sin tøjbunke (OA5:8; OB2:6; OB7:6-7; OC3:7; OC6). Pladsen kan på denne måde forstås som en individualisering af universaliseringen af barnet i termer af behov. Pladsen udgør en ordningsindsats, hvorfra det individuelle barns universelle behov kan opfyldes. Når pædagogen gøres i en sammenbinding mellem barnets behov, madkasser, madrasser, uret, skiftetøj, bleer, plastikhandsker mv., gøres barnet således også som en enhed, der på én gang handles universelt og individuelt. En dobbelthed der netop gøres som videnskategorier i opgørelsen af Lises totimers-intervaller eller de store identiske skilte i Rumlehytten, hvor hvert barn er markeret med forskellige navne, alder, om de bruger sut, hvilken type bleer, de bruger, samt pladsen de sover på. Gennem det funktionelle

arrangement mobiliseres barnet på denne måde som barn blandt andre børn, fra hvem det kan være forskellig. Det træder så at sige frem som en natur, der kan have variationer i behov – for andet mad, mængde af søvn, tiere skiftning, sut mv. Ved afhentning og aflevering af barnekroppen dukker disse tematiseringer op, som når det tilsyneladende bliver vigtigt for faren at fortælle, at barnet har ”skidt her til morgen”, for pædagogen at fortælle Rubens mor, at Ruben skal have en mad mere med i madkassen, at berette, at Villads har sovet godt i dag, at spørge Niklas’ mor, hvordan Niklas har sovet om natten, eller at fortælle til Viga mor, at Viga har ”lavet stort” uden problemer. (OA1:12; OA4:3, OC2:5; OC4:1; OC3:10).

At samle barnet

I sin universalitet læner de funktionelle måder at ordne på sig op ad – eller bygger videre på – de protokolliske registreringer. Som pædagogen forklarer, så runder hun om morgenen protokollen for herved at se, hvilke børn hun kan ”trække ud” af sin liste over skiftebørn (dvs. børn, der er fraværende, og som dermed ikke skal optræde med et behov for skiftning i bestemte tidsintervaller i løbet af dagen) (samtale Lisa). Ligeledes frekventerer pædagogen protokollen, idet hun sætter service frem, eller når hun, henvendt til den anden pædagog, påpeger de to skåle med eftermiddagsfrugt, der er sat til side til de to registrerede delmængder, der stadig er placeret i soverummet (OC1:7). De funktionelle registreringer, og de måder at ordne på, som er bundet hertil, har på denne måde samme tjekfunktion, som der ligger i de protokolliske registreringer: Alle børn spist – tjek, skiftebørn skiftet – tjek, sovebørn sovet og i tøjet – tjek. Men det er samtidig en tjekfunktion, der er individualiseret – og i denne bevægelse mangedoblet – til en hel række aspekter i forhold til det enkelte barn og en hel række af inddelinger i tid. De funktionelle ordningsindsatser retter sig således ikke mod at samle eller have styr på børnemassen, men på at samle eller have styr på samtlige børns individualiserede universelle behov. Ordningsindsatsen er ikke møntet på børns placering, men om de har været igennem den rumbestemte funktionalitet, dvs. om de har rundet badeværelset og været bundet sammen med toilettet, været gennem deres garderobeplads og individuelle tøjpåklædning, eller om de har været koblet til sut-dyne-madrass-soverum. Jeg vil sige, at det er en række ordningsindsatser, der retter sig mod at ’samle barnet’. Som kategoriseret biologisk organisme synes barnets natur således hele tiden at have huller (sulten, træt, kold, varm), der skal lukkes for at etablere dens kredsløb. De funktionelle ordningsindsatseres repetitive logik kan på denne måde forstås som en slags Sisufos-arbejde relateret til at samle barnet. Når den ene pædagog siger til den anden pædagog: ”Vi skal lige have styr på hende Asta” (OC2:7), med henvisning til barnet, der er stået op og sidder i sit undertøj ved bordet midt på stuen, så udgør ”styr

på” netop en måde at styre, der retter sig mod at samle Asta. Dvs. at føre hende fra opfyldelsen af søvn, videre ud mod varme (tøj), før hun kan sætte sig og dermed stiller sult og tørst (eftermiddagsfrugt).

Samlingen af barnet kan i institutionen mobiliseres gennem rummenes funktionalitet, som børnene føres igennem og bindes til. Ved ture ud af huset er det imidlertid denne ordningsagens, der lækker, og i stedet på forhånd må etableres som en rækkefølge:

Studerende er ved garderoben i gang med at give et barn en støvle på. Pædagogerne Lotte og Merethe kigger på hende. Lotte siger, at blebørnene skal skiftes. Hun taler endvidere om, at børnene må have regnbukser på nu, for at stå derude med dem bliver ”alt for kaotisk”. De to pædagoger spredes. Merethe går mod garderoben. Bente (pædagog) er kommet ud fra en af stuerne, hun pakker noget sammen i køkkenet, går mod bagende af garderobe, idet hun går forbi kigger hun ned på børn, der er ved at få tøj på: ”Nej, mener I det?” (højt) (tror hun henfører til regnbukserne). Rita (en anden pædagog) kigger også på garderobeaktiviteten og siger: ”De har lovet 23 grader.” Bente: ”Det vil jeg sige, ingen skal af sted uden sko (i modsætning til gummistøvler).” Imens sidder Merethe på knæ foran nogle børn og tager tøj ud af deres garderobe. Rita og Bente går, Lotte går forbi, kigger ud ad vinduet: ”Det er svært at vide, hvad der er godt.” Merethe giver fortsat regnbukser på. Kenneth (barn) kilder hende i nakken. 5 børn står omkring hende. Andet barn stryger hende op og ned ad ryggen. Tredje barn siger: ”Merethe, Merethe.” Merethe fortsætter med at give et nyt barn regnbukser på. Studerende kommer hen, fra stående position peger hun ned: ”Jeg har skiftet Sascha og Rasmus,” (strygende) barn er nu gået om på siden af Merethe: ”Er det kronprinsessen vi skal se?” Merethe: ”Det er kronprinsen, han springer ud fra en helikopter, lige ned i vandet blob.” Tredje barn: ”Lotte, ej.” Kenneth: ”Hun kalder dig Lotte – det er ikke rigtigt.” Merethe: ”Nej hun kom nok til at tage fejl ik,”. [...] Børn tager regnbukser på, pakker tasker, henvender sig til pædagoger om, hvad de skal have med. Der er flere voksne i garderoben, på knæ eller på bænke foran garderobe. Merethe sidder på bænke, rejser sig, finder en drengs regntøj, sætter sig igen, putter drengens ben gennem bukserne. Holder et par sko op. Merethe: ”Så er der bare en ting, jeg skal vide, er det her dine sko?” Dreng svarer. Skoene pakkes ned. Dreng rejser sig og finder sin madkasse. Merethe ser over mod ham, hånd under hage. Putter madkassen i tasken, da han kommer tilbage: ”Så Aske, så er du færdig?” (OA2:2-3).

I dette udsnit bindes børn op på en række af funktioner på kort tid. Bleer skiftes, tøj føres fra garderobepladsen og på børn, madkassen bindes til det specifikke barns taske på linje med skoene, der knyttes til barnets fødder. De funktionelle ordningsindsatser gøres så at sige på forhånd. Det bliver ”alt for kaotisk” at etablere dem uden for det funktionsbestemte rum. Der ordnes dermed, så rundgangen for opfyldelsen af behov er sorteret på forhånd. Herunder diskuteres og etableres barnets behov: regnbukserne og gummistøvlerne, der skal beskytte barnet mod at blive våd og kold, men som kontrasteres (”Nej, mener I det?”) mod en bedre varetagelse af disse behov formuleret

som en beskyttelse mod at blive for varm og overophedet ("De har lovet 23 grader"). I det teknologiske arrangement, der retter sig mod at samle barnet, foregår der dermed en administration af børns behov, der gør pædagogen som en sidste beslutningsinstans – en placering af beslutningsinstans, der i dette tilfælde er til diskussion blandt pædagogerne.

I den daginstitutionelle mikrofysiks tids- og rumfunktionalitet gøres pædagogen som beslutningsinstans i sin sammenbinding med de faste tidsintervaller og ruminddelinger: Tid til frokost er også tid til at tisse og vaske hænder som en gennemgang fra toilet til vasken til bordet-stolen-madkassen. Legale brud på sådanne rundgange er behovet for at tisse på ikke rutinerede tidspunkter. Barnet kan således få lov til at gå på toilettet under samling eller frokost, til tider med bemærkningen om, at det burde være gjort inden, eller med pædagogens blik rettet mod uret, idet barnet forlader sin madkasseplads ved bordet (muligvis så man kan registrere, om han er gået fra sit behov (mad) for at opfylde et andet (tisse), eller om han er væk så længe, at han må formodes at lege eller andet på toilettet, og dermed ignorere sit eget behov) (OA1:11; OA5:4; OB1:5). Ligeledes kan barnet tage madkassen uden for et markeret tidsrum og blot bemærkes med "Jeg synes også, det er lidt tidligt, du er gået i gang" (OA4:1). Ved turen ud af huset lækker de tid- og ruminddelinger, der mobiliserer pædagogen som ordnende, og i stedet bliver rundgangen med artefakterne, som en samling af barnet, gjort dér i garderoben. I min samtale med Merethe om dagen taler hun om, hvorledes en sådan tur kræver planlægning af madpakker, bleer til børn, vand, solcreme, og at alle de voksne skal vide, hvad der er deres opgave (og dermed beslutningskompetence) for at tingene glider nemt. Der er, som hun udtrykker det, "en masse ting, der skal være styr på", for at turen kan antage dét, hun andet sted kalder, en "flydende" form, hvor man ikke skal ind og ud af forskellige rum (samtale Merethe). I udsnittet ovenfor er Aske således "færdig", idet han er ikklædt det rette tøj, har fået den rette madkasse i den rette taske og de rette sko på. Der er styr på ham, i betydningen at han i sin taske og påklædning er bundet op på en lukning af de huller (behov), der formodes at opstå senere på dagen. Han er samlet.

Færdiggørelse, føring og de dirigerende og ekspliciterende styringsteknikker

I den daginstitutionelle mikrofysik er det at være "færdig" spredt ud på rækken af huller for opfyldelse, som kontinuerlige måder at markere overgange på – fra rum til rum, tid til tid, funktion til funktion. Barnet må ikke rejse sig fra bordet, "hun skal spise færdig" (OA4:7), eller bliver idet hun rejser sig spurgt: "Hvor skal du hen? – vi er ikke færdige" (OA1:12). Omvendt, starter indtagelsen af mad ikke før, barnet har vasket hænder (OA1:8; OA3:7; OB2:7), ligesom

historielæsning først begynder, når alle har tisset og fået noget at drikke (OB5:3), og til eftermiddagsfrugt lyder det eksempelvis: ”Hvis I skal have boller, skal I være færdige her” (med at rydde op) (OB7:8). Ligesom barnet selv kan spørge: ”Er jeg så færdig?”, idet hans krop er iført flyverdragt og hans hænder er bundet til vanter (OC3:3). ”Færdig” markerer på denne måde en korrespondance mellem den midlertidige samling af et barn (opfylde et behov) og den rumlige og tidslige strukturering af hverdagen. Behov gøres i moduler af start-færdig, ny start-færdig, hvor oprydning (såvel pædagogens som barnets) synes at fungere som den helt afgørende måde at sætte punktum på og dermed mobilisere et funktions- eller scenskift – en overgang til et nyt modul. Man kan sige, at de funktionelle ordningsindsatser på denne måde indebærer at holde orden i en fysisk forstand, for på denne måde at gøre hver tid og rum klar til lukning af nye huller. Når rummet og tiden skifter, henstilles der til, at børnene rydder op, at de ikke rydder nyt ud, ligesom pædagogen selv samler klodser sammen, samler blyanter op, sætter stole på plads, putter puslespil på rette hylder, lægger madrasser på plads, tørrer borde af. (OA3:4; OA5:3; OB7:1; OC1:4; OC2:5; OC3:1,6,8; OC5:5).

De funktionelle ordningsindsatseres repetitive logik kan forstås som hverdagens repetition af moduler, der heri indebærer at få bestemte ting overstået, så nyt kan starte. Fremhævelsen af ”færdig” fungerer i den forbindelse som et vurderingskriterium, der handler barnet som dygtigt i dets evne til hurtighed eller færdiggørelse. I garderoben siger pædagogen, at de kan se ”hvem der bliver først færdig”. Line, der er hurtig til at klæde sig på, får en truttende fanfare, ligesom Ludvig får at vide, at ”det var godt!”, da han har iklædt sig regnbukser. Og Rasmus får at vide, at han skal skynde sig at komme i gang med at spise, hvis han vil nå at spise med de andre (OB1:1; OB2:2; OB5:5; OB6:9). Sagt således, er det barn, der handles på i disse ordningsindsatser, et barn, der kan føre sig eller lader sig føre og som dermed får ting overstået. Hvor barnet i andre sammenhænge handles i relation til dets intentioner, eller hvor dets lyst kan gøres til udgangspunkt for en samtale (OB5:5; OB6:5), så synes disse ikke væsentlige i opfyldelsen af behov. Barnet, der siddende på toilettet påbegynder en samtale med pædagogen om, hvorvidt hun nu tror, at hun skal lave lort, får at vide, at ”det kan hun selv finde ud af”, og at hun bare kan kalde og ”så kommer jeg og tørrer dig”. (OC2:1). Idet barnet genkendes gennem denne funktionalitet, er barnets tanker eller overvejelser om sin egen aktivitet således ikke væsentlige at fremdrage eller gøre til udgangspunkt for en samtale. De dirigerende styringsteknikker, der netop retter sig mod barnets bevægelsesudsving i en hel række føringer, er på denne måde afgørende i det funktionelle arrangement:

Drengen Lars kommer ind på stuen, hvor Anja sidder: "Jeg skal tisse." Anja sidder på dette tidspunkt på en stol i rummet: "Så må du gå på toilettet skynd dig lidt, så du ikke tisser i bukserne." Lars siger noget. Anja: "Du skal lige selv gå derud." Anja løfter arm og vinker til forældre og barn, der går ud ad døren: "Hej, hej, tak for i dag." Hun kigger på Lars igen: "Jeg synes bare, at du skal gå ud og hive dine bukser ned nu." Lars siger noget med, at "den tisser stadig". Anja: "Du må ikke tis' da. Skal du ud og tisse på toilettet?" Hun rækker hånden frem mod Lars, der nikker og går hen til hende, Anja åbner hans bukser i hurtige bevægelser: "Ud og tis!" Lidt senere, da Lars kommer ud fra toilet: "Fik du tisset, Lars?" Lars: "Ja." Anja: "Nå, det var godt. Fik du også vasket hænder?" Lars svarer "neeej". Anja: "Nå, det må du nok så hellere lige gøre." (OC1:7).

Lars dirigeres ud på toilettet for at tisse. En retningsetablering, der i sin udeblivelse specificeres til "selv gå derud", "hive dine bukser ned", hånden, der trækker Lars hen til åbningen af bukser og "ud og tis". Idet Lars kommer ud fra toilettet igen, specificeres det endvidere, at oplukning af bukser og "ud og tis" omfatter at vaske hænder. Gennem en dirigerende styringstekniks specificeringer oplistes på denne måde modulets komponenter – rækkefølgen af en rundgang. Lars føres så at sige gennem sin behovsopfyldelse. Dette gælder ligeledes i soverummets direktiv "læg dig ned, og du skal ligge stille" (OB7:5) samt de talrige gange, hånden lægges på barnets krop i en stillestående bevægelse, vender barnet mod væggen, putter dynen omkring det, stryger over håret (OA6:8-9). Samt i garderobens direktiv "ta' regnbukser på" (OB5:4) og de føringer af ben gennem regnbukser, hånden, der vender barnet rundt til at blive lynet, arme, der støttes, idet foden slipper balancen og træder ned i skoen mv. (OB2:1-2; OC3:3). Når Lars har udført de dele af modulets komponenter, der udgør en rundgang, er han færdig eller samlet, hvilket vurderes til "det var godt" (hvorefter pædagogen opdager, at der mangler "vasket hænder"). At kunne føre sig selv, og således lave rundgangen og blive færdig på egen hånd, er særligt godt. Børn, der smører deres egen mad, kan diskuteres i termer af "eddermame god" eller modsat "ikke kan noget" (OC3:8), ligesom pigen får at vide, at "det er rigtigt fint, og du har smurt det selv" (OC2:4). Færdiggørelse som selvføring mobiliseres gennem en række ekspliciterende styringsteknikker: Når pædagogens hånd om barnets vender kniven rundt, så siden med smør peger ned mod brødet (OC1:2,7), og på denne måde kropsligt gør opmærksom på de generelle regler for madsmøring. Når barnet let vendes rundt, mens pædagogens finger peger mod en ble og hun spørger: "Henter du en ble der", efterfulgt af bodyen, der åbnes, og ekspliciteringen "så skifter vi lige bleen, ik'". (OC3:9). Eller når sutskoene stilles på gulvet, barnet, der løfter benet, pædagogen, der siger "prøv lige at kig, hvad du laver", løfter barnets ben, hånd om skinneben, placerer fod i sutsko "den der fod" (OC3:7), hvorved barnets opmærksomhed rettes mod de deloperationer, det kræver at iføre sig sko. Eller når pædagogen – i relation til de to skeer, barnet er begyndt at spise morgenmad med – kommenterer, at det var hende

”der lige havde tænkt, at du kunne tage den ene, så kunne jeg hjælpe dig med den anden, men du klarer det jo fint”, alt imens hun tager den ene ske og siger ”skal jeg ikke lige tage den ene ske – se, man behøver ikke to, vel”. (OC4:1). I de konkrete situationer udledes på denne måde generelle regler via en retningsetablering, der går gennem barnets opmærksomhed. Gennem konkrete mobiliseringer af kniv-smør-barnehånd eller sutsko-kigning-barnefod handles der på en opmærksomhed, der på én gang skaber retning i den konkrete hændelse, men samtidig giver en retningsanvisning for fremtidige føringer. Føringer, barnet på denne måde opøves i at udføre selv. Som en del af de funktionelle måder at ordne på indgår de ekspliciterende styringsteknikker dermed som handlinger på barnet i forhold til en opmærksomhed, der gøres til udgangspunkt for en opøvelse i lukningen af egne huller (opfyldelsen af egne behov).

I de funktionelle ordningsindsatser genkendes barnet i termer af behov, som det igen kan opøves i at samle sig selv i forhold til. Dette indebærer også, at barnet handles som en enhed, der i sit udgangspunkt ikke er selv-føreligt, men netop må føres, og som således har brug for hjælp i relation til sit universelle individuelle behov. I modulernes gennemgang gøres således samtidig et ’lille’ barn: Barnet, der læses på ryggen, løftes og bæres ud at sove, barnet, der bæres op ad trapperne, puttes under dynen og kysses, barnet, der får knus, klem eller kys i den rytmiske koordinering af tøjet, der føres på eller af (OA4:8; OA5:6; OB2:2; OB5:8; OC1:4; OC6). Barnet, der kaldes ”skat”, og som med lav og blid stemmeføring spørges: ”Har du sovet godt?”, ”Skal jeg hjælpe dig?”, ”Fryser du?”, eller ”Åhhh du sad og sov, læg du dig her” (OB7:6; OC1:3; OC3:6; OC5:4). Man kan sige, at barnet i sin behovsmæssige translation på denne måde gøres både som ’den store’, der fører sig selv gennem modulernes rundgange, og ’den lille’, der nænsomt skal føres igennem selvsamme.

Fastholdelser i samtidigheden

Det funktionelle arrangement er min analytiske udledning af én forbindelse mellem videnskæssige registreringer og styringstekniske overlap. En måde at skabe orden i pærevællingen på og således holde samtidigheden på plads. I de funktionelle måder at ordne på foregår der ekspliciteringer, føringer af børnefødder, børnearme, lynlåse, regnbukser, madrasser etc., mundtlige dirigeringer og interne koordineringer i hurtige skift og forskydninger. Følgende udgør et helt typisk observationsudsnit fra ordningsindsatser omkring puslebordet.

Emma (barn) sidder på puslebord. Trine (pædagog) står foran, lukker hendes hagesmæk op, mens hun taler med Irene (anden pædagog) om, hvor noget skal hænge inde på stuen. Trine (blik op på kasser, blik på Emmas tøj). Emma siger ”dee”, løfter en sko. Trine: ”Ja

hvad er det her, det er Simons, nej det er Hashims. Det er Hashims sutsko. Så skal du have noget", løfter bluse op nedefra, Emma løfter arme, og Trine trækker blusen op over Emmas hoved. Emma lægger sig ned på puslebordet. Emma: "Mmm." Trine: "Hvad så Emma, så skal du have en lille trøje på, så skal du ud og sove – jahhh." (Blik op på kasserne). Taler med Irene om, hvorvidt Emma får buksestrømper på, selvom hun ligger i sovepose. Samtidig trækker hun Emmas bukser ned, buksestrømperne af. Emma holder sin hue op: "Ah deet." Trine: "Ja det er din hue, der er der." Taler med Irene om et møde de skal holde, hvornår det kan lade sig gøre, i relation til hvilke børn der er her. Hun finder pose og stopper Emmas beskidte tøj ned i. Emma siger "heeej". Trine halvvejs vendt mod Irene, kigger på Emma: "Hej, hej." Taler videre med Irene. Hånd på Emmas lår, løfter hende opad fra numsen, tager bleen af, ryster et par bukser og putter dem op i skiftetøjskasse. Emma: "Uhhh." Trine (blik på Emma): "Nej, faldt den lige ned i hovedet, den frække hue." Tager en våd klud, holder ben op med den ene hånd, vasker med den anden. Taler videre med Irene. Emma: "Ov", Trine: "Hov, hov", taler videre igen. Tager ble fra kassen. Tager salve, løfter igen med den ene hånd på lår, anden hånd smører salve på, vender sig halvt, blik ned på Isak, der kommer og spørger om en bil. Trine: "Hvad?" Taler om, hvor bilen er, siger, hun gerne vil komme og hjælpe om lidt. Spørger, om Isak og den anden dreng skal tisse. Tager buksestrømper op, samler det ene buksestrømpeben med begge hænder og trækker buksestrømperne op om Emmas ben, mens hoved er vendt mod Irene, og spørger om noget med en af drengene. Bøjer sig over Emma, vasker hendes ansigt. Trækker hende op. Trine: "Op og sid med dig." Finder bluse: "Ved du hvad, nu får du lige den her over hovedet." Trækker blusen over: "Sådan der." Trine: "Skal du så have sutten?" Emma får sut. Fører Emmas hånd gennem det ene ærme, blik ned på Sebastian (dreng er kommet ind på badeværelset) – "Er du tørstig Sebastian? Skal du ha' et glas vand." Og andet ærme, taler med Irene, om hun vil finde glas til Sebastian (OC2:2).

Emma, puslebord, skiftetøj, vaskeklude, salve, skraldespand, plasticpose, tøj bindes her sammen og samler Emma – gør hende færdig eller klar til at sove. Trine ordner, eller Trines ordningsagens gøres gennem denne række af elementer, som hun i sine blikmæssige registreringer og bevægelser skaber forbindelser mellem. Samtidig med at Emmas kropsdele løftes, føres og bindes med salve, tøjstykker etc., koordineres der derudover en række aspekter (herunder protokolliske fordelinger af børn) med Irene. Ligeledes responderer Trine på Emmas udsagn, Sebastians spørgsmål om en bil og børns indtræden på badeværelset. Samtidig med en føring af Emma-tøj-ble-salve mv. dirigeres to drenge således til toilettet og Sebastian til vandhane-glas. En hel række af elementer inddrages og uddrages: skiftetøjskassen, der løbende inddrages og binder tøj, ble, sut til Emma; Emmas "mmm", "ov" og huen, der falder, og således kalder på inddragelse varetaget gennem en respons, der herefter uddrager det fra situationens opmærksomhed. Bilen, der inddrages (snakken om, hvor den er) og uddrages ("vil gerne hjælpe om lidt"), og forskydningen af Isak i hans sammenbinding med bil til i stedet at inddrage hans behov for at tisse og dermed sammenbinding med toilettet. Emmas konsekvente inddragelse i form af tætvedhed, der samtidig gør det muligt at uddrage hende som sprogligt eller blikmæssigt opmærksomhedsgiven i koordineringerne med Irene eller spørgsmålene

til Isak og Sebastian. Inddragelsen af Sebastian-glas-vand og samtidig begrænsningen i Trines ordningsagens: Hun er så at sige låst til badeværelset-puslebordet og tætvedheden med Emma og må dermed bede Irene om at hæfte glasset til Sebastian og vandhanen, således at de uddrages som elementer, der påkalder sig opmærksomhed.

Trine gøres i disse funktionelle ordningsindsatser fastholdelse af samtidigheden. Indsatser, der netop involverer et væld af kropslige føringer, dirigeringer og tætvedheder, og som heri synes at have en begrænsning i antallet af elementer, der kan ordnes på en gang. Trine har i eksemplet ovenfor brug for flere hænder eller mere krop – hendes ordningsagens begrænses af, at hun ikke kan bindes til glas-vandhane-Sebastian, men netop gøres i sin fastholdelse i samlingen af Emma. Deri ligger også det porøse i disse måder at ordnes på. At gøres som pædagog gennem funktionelle måder at ordne på kan forstås som stabiliseringer i og af rodet, men samtidig som en ustabilitet, der viser sig, når indsatsen så at sige ikke er nok. Translationen af barnet i termer af behov betyder således, at huller, der ikke kan lukkes, er truende for pædagogens ordningsagens: Toiletter under ombygning, den manglende madkasse, den manglende ble, de manglende hænder til at føre børn-tøj eller tidsinddelinger, der skrider, kan muligvis genoprettes i enkeltstående tilfælde, men bliver ved gentagelser til lækager, der gør pærevællingen til et ustabilt kaos, hvorigennem pædagogen netop ikke kan funktionelt mobiliseres.

8.3. Det dokumentaristiske arrangement: kameraet, kompetenceprofilen og barnet som læringssubjekt

I Børnehuset er hvert barn opgjort på et skema, hvori en række stikord er knyttet til syv forskellige kompetencer: Indre personlige, sociale, logisk matematiske, sproglige, musiske, visuelle/rumlige og kropslige. Ud for det indre personlige er der hos barnet Nanna registreret, at hun ”søger tryghed i det kendte, kan li’ at være forberedt (eksempelvis om lidt spørger jeg dig om noget), er god til at lytte”. Ud for sprogligt står der, at hun ”gerne vil sige noget i den store gruppe, men ikke er dominerende. Hun venter, til hun får tur, og er velformuleret”. I kategorien for det kropslige står der, at hun kan ”bruge sin krop godt, men er meget langsom. Lang tid om at gå i gang med ting”. I skemaet er der endvidere en kategori, der hedder ”Andet”. Heri står der, hvilke aspekter Nanna behøver at støttes i for at blive klar til at komme i skole. Kompetenceprofilen er en del af måden at dokumentere på i Børnehuset. Derudover foretages der i Børnehuset, Rumlehytten og Bækkebakke en række andre vidensregistreringer, der omtales som dokumentation. Børnenes tegninger eller

produkter fra forskellige projekter udstilles med beskrivelser og forklaringer af forløb og opstillede mål i relation til aktiviteterne. Ligeledes tages der et væld af billeder. Først og fremmest i forbindelse med de planlagte projekter eller aktiviteter, men i Bækkebakke også som en daglig øvelse, hvor en ny side på en stor hvid bog tages i brug hver dag. Heri limes billeder ind fra vandbanen, der blev stillet op den pågældende dag, billeder fra turen ud at se kronprinsen springe fra helikopter eller billeder fra værkstedet, hvor der blev lavet sværd. Billederne er fulgt af små beskrivelser såsom ”I dag er der også arbejdet med det kunstneriske. Lars er meget koncentreret” (close-up af Lars, med papir og farver). Efterfulgt af ”Her bliver også lavet slanger, og slanger spiser rotter og mus, så der måtte også laves et par rotter” (close-up af fire børn ved bord, modellervoks, knive, kageruller) (11/5/07). Som lederen af Bækkebakke fortæller, så øver de sig med billederne i at se, at børnene er i ”flow”, så det ikke bare bliver en beskrivelse af, at Peter og Ib gyngede i dag, eller at alle har været ude at lege, men en måde at zoome ind på: *”Hvis du går ind og fokuserer på dét, der sker her og nu, så kan du i billedet læse, om børnene har noget med hinanden, om øjnene er her, om de er optaget af noget.”* (Leder Bækkebakke). Lederen af Børnehuset er inde på det samme, når hun forklarer, at deres fokuspunkt ved sidste skovprojekt var ”fordybelse”, og så er det disse billeder, de søger indfanget. Ligeledes forklarer pædagogen fra Rumlehytten, at hun primært tager billeder af børnene tæt på, når de er optagede af noget, så man kan se deres udtryk (Leder Børnehuset, OB5:8). Som vidensregistrering udgør billedet, de udstillede produkter og kompetenceprofilerne således en måde at kigge ind i barnet på. Et kig, der genkender barnet som aktivt, fordybet, optaget og kompetent. Hvad jeg vil kalde et læringssubjekt. Barnet fremstår som en enhed blandt andre enheder, men en enhed med sin egen unikke bane og komposition, som man kan åbne, og som man i denne åbning analytisk kan forholde sig til i relation til en hel række af indre forhold og forbindelser. Kompetenceprofilen for Nanna (og en hel række af andre børn) er således udarbejdet i forbindelse med projektet ”storgruppe”, men herefter diskuteret på tværs af personalegruppen ved et evalueringsmøde. Her har de andre pædagoger suppleret og diskuteret beskrivelserne af det enkelte barn i relation til deres observationer af barnet i andre projekter, til samling, på stuen og legepladsen. Hvert barn vendes således i relation til de syv opstillede kompetencer eller ”intelligenstyper”, som det også omtales. Det diskuteres, om det eksempelvis er det rigtige billede af Jens’ sociale kompetencer, der tegnes i kompetenceprofilen, om han har været tryk i situationen, eller om han ville have vist sig anderledes i stand til at stå frem, komme med ideer, såfremt han havde været sammen med sine faste kammerater. Eller der spørges til, om Niels i andre sammenhænge kender bogstaver, fordi han i storgruppen ikke var i stand til at skrive eller genkende sit navn (OB8; OB9). I relation til det enkelte barn diskuteres det, hvorledes der kan

”trænes” og ”øves”, så barnet når ”op på niveau”, og om barnet er ”alderssvarende” (OB8:1,3,4). Ligeledes samles tegningerne, som børnene har tegnet til storgruppeprojektet i Rumlehytten, og bunken drøftes blandt pædagogerne i en kort stund på legepladsen. Sammen gennemgår de tegningerne og kommenterer, at ”normalt tegner en 5-årig ikke fingre som streger”, eller at en dreng har tegnet og forklaret sin tegning som politi og ”folk, der bliver smadret”. Hvilket vurderes at sige noget om drengens sociale og følelsesmæssige kompetence (OB5:8). I den dokumentaristiske vidensregistrering opereres der altså med et forhold mellem barnet som enestående og individuel i relation til generelle rumlige kategorier af kompetencer (indre variable) og tidslige kategorier af alder (progression). Generelle kategorier, som det dermed bliver muligt at vurdere det enestående barn igennem. Denne relation mellem generelle tidslige og rumlige kategorier og det enestående barn mobiliseres og stabiliseres i dagligdagen gennem pædagogers udvekslinger om barnets manglende evne til at klippe efter en streg, og hvorledes dette er et problem i forhold til at skulle starte i skole; om en specifik dreng, og hvorvidt man på hans alder bør kunne farverne; eller som henstillinger til konkrete børn om, at de (i modsætning til babyer) skal kunne spise med en gaffel; (OB3:7; OB7: 5; OC2:7; samtale Linda). Ligeledes opererer denne relation i samtalerne med forældre. Som når pædagogen sætter sig med Annas mor og kigger i barnets bog, taler om Annas udvikling, og hvorledes man kan se hendes fysik og måden, hun er blevet mere strunk på, efter at de har fået trampolin derhjemme (OA5:7). Moren, der kommenterer et andets barns tegneaktivitet som, at ”han er god til at tegne cirkler, Viggo er stadig på den der” (hånden laver bevægelse frem og tilbage som lige streger), i relation til hvilket pædagogen fremhæver, at så taler tegne-drengen til gengæld ikke så meget, og at sådan interesserer man sig for forskellige ting (OA7:2-3). Eller pædagogen, der til det nye barns forældre, fremhæver barnets evne til at kunne klæde en dukke på, hvilket ikke vurderes ”normalt, når man er 3 år”, hvortil faren spørger efter pædagogens observationer vedrørende barnets sprog, fordi han ikke synes, hun er så god. Et forhold, pædagogen udtrykker, at hun skal kende pigen bedre for at kunne vurdere, men hvor hun samtidig understreger, at pigen har ”en fantastisk mimik” (OC5:7).

Kameraets mobilisering

Barnet, som en enestående enhed af indre variable i relation til dets progression, er omdrejningspunktet for dét, jeg kalder det dokumentaristiske arrangement. En række ordningsindsatser, der genkender barnet som læringssubjekt, åbner det og arbejder på dets progression. De dokumentaristiske måder at ordne på kan derved betragtes som måder at ordne barnets indre på og ordne det miljø eller den situation, der skal til, for at dette indre viser sig og

bringes fremad. Kameraet er helt afgørende i disse ordningsindsatser. At følge kameraet er som at følge korrespondancen mellem indretningen af situationen og indretningen af barnets indre. I følgende udklip er jeg taget med Lisbeth i skoven. Det er anden dag i skovprojektet, for hvilket der er opstillet en række mål og dokumentationspunkter. Det overordnede mål for projektet er at ”lære gennem at opdage, undersøge, udforske og eksperimentere i naturen”, og i forhold til de voksne er det målet, at ”de øver sig i at skabe læringsrum, der fremmer fordybelse” (Børnehusets læreplan). Fordybelse er således udvalgt som dokumentationspunkt. De har i personalegruppen aftalt, at alle grupper skal rundt om de fire elementer (ild, jord, vand, luft), og mere specifikt er temaet i dag, om forskellige ting kan flyde. I går har de derfor prøvet, om kastanjer kunne flyde i et vandbassin hjemme på legepladsen, og undervejs på turen hen til skoven har Lisbeth spurgt de børn, hun gik sammen med, om forskellige ting på deres vej, og om de tror sådanne ting kan flyde (OB1:1). Gruppen har her gjort holdt ved en bæk, og børn går og står omkring bækken, klatrer op og ned ad skråninger, samler grene, kaster med sten eller andet.

Der prøves som forskellige ting kan flyde. Fremhævnning af elementer sker typisk ved høj stemmeføring a la: ”Neej et blad – kan et blad flyde? Prøv engang, synker det til bunds?” Kameraet er fundet frem, og der tages billeder af børn, der søsætter forskellige elementer. Samtidig render børnene ud til lidt dybere vand, og der sker samtidigt et væld af irttesættelser a la: ”nej ikke helt derud”, ”du bliver våd” etc. En pige har fundet et glasskår. Hun holder det op. Pige: ”Kan det her flyde?” Lisbeth går hen til hende, hånd på skulder, vender hende mod sig, siger: ”Neej, hvad er det – et glasskår”, hun vender pigen igen og skubber hende let ud til kanten af bækken. Lisbeth: ”Prøv at holde det op, så Jon (pædagogmedhjælper, der står klar med kameraet) kan tage et billede.” Lisbeth (højt): ”Kan et glasskår flyde?” Pigen kaster glasskåret i vandet. Lisbeth: ”Nej!! [tager fat i hendes arm] hvor blev det af?” (OB1:2).

Kameraet, der er med i skoven, tages frem, idet de er nået til bækken, og tager billeder af børn, der søsætter ting (ikke dem, der render for langt ud i bækken). Særligt aktiveres kameraet, idet pigen selv formulerer spørgsmålet om glasskåret, der kan flyde. Idet spørgsmålet, der genkender projektets mål om det udforskende og eksperimenterende barn, binder pigen til glasskåret og bækken, bindes kameraet og pædagogen. Billedet tages. Kameraet binder på denne måde de på forhånd formulerede mål til bækken, bladene, glasskåret, barnet og pædagogen. Man kan sige, at kameraet her mobiliserer skov-bæk-glasskår som læringsmiljø. Samtidig mobiliserer det i denne sammenbinding pigen som aktivt udforskende, fordybet med lyst til udvikling – et læringssubjekt, og som sådan et progressionsvilligt indre, der kan åbnes og analyseres. Kameraet tager et billede, der hjemme i institutionen printes ud og gøres til genstand for en konkret samtale med barnet eller en beskrivelse, der videreformidles til børn og forældre. Da barnet Alma siger, at en træstub ligner

en by om natten, fremdrages kameraet således igen og indkapsler denne lignelse, der senere indsættes i barnets bog, som udgangspunkt for en samtale (OB1:3; samtale Lisbeth). Billedet gøres på denne måde som en åbning til Almas indre – hendes tanker, fantasier og erkendelsesprocesser, der kan bringes videre. Når børnene i storgruppen holder om hinanden, mens de søger at blive inden for hulahopringens afgrænsning eller sender bolden rundt fra den ene til den anden, så fotograferes og udprintes billeder heraf med beskrivelser, der centrerer sig om børns empathiske kompetencer og evner til at danne venskaber (OB3:6; OB6:6). Kameraet knytter her de overordnede mål om, ”at blive opmærksom på hinanden og øve sig i sociale færdigheder” eller ”at øge børnenes opmærksomhed på kropssprog og mimik og hjælpe dem til at sætte ord på egne og andre følelser, for at styrke deres empathiske kompetencer” (læreplan børnehuset; OB10) til bolden, hulahopringen og børnene, hvorved billedet bliver en åbning (en bestemt genkendelse af barnet), der kan kortlægge de kompetencer, børnene aktivt udlever og udvikler. Kameraet sammenbinder på denne måde børn, hulahopringe, bolde, træstubbe mv. med opstillede mål, tidligere planlægning, og et sammensurium af teorier om børn, læringsprocesser og metoder til kortlægning og udredning af børns indre. Det mobiliserer herved en række artefakter som et formålsbestemt miljø, og mobiliserer barnet som et aktivt og progressionsorienteret indre, der kan kortlægges i relation til disse formål. Billedet gøres og billedet gør – det ordnes og det ordner. Gennem billedet, tegningen, beskrivelsen foregår en vidensregistrering, der er bundet ind i en måde at ordne på: Gennem dokumentaristiske måder at ordne på åbnes barnet og gøres som et enestående og progressionsvilligt indre, der kan analyseres. Pædagogens dokumentaristiske ordningsagens gøres således i en sammenbinding mellem bladene, skoven, kameraet, printeren, forhåndstrykte skemaer, teorien om de mange intelligenser, opstillede mål, planlagte forløb, der netop gør barnet genkendeligt som et læringssubjekt – translaterer det som et subjekt, der kan analytisk kortlægges og udvikles.

Det dokumentaristiske arrangement udgør altså en måde at ordne på, der stabiliserer og mobiliserer men også stabiliseres og mobiliseres gennem den konkrete tilstedeværelse af kameraet, kompetenceprofilen eller et evalueringsskema. Som lederen af Børnehuset fortæller, så opdateres kompetenceprofilen eksempelvis ved, at pædagoger lejlighedsvis skriver en gul seddel og putter i barnets mappe, når de opdager, at barnet nu kan cykle, binde snørebånd eller andet. Man kan sige, at særlige udsnit af pærevællingen kalder på kameraet eller kompetenceprofilen, men at kameraet og kompetenceprofilen også kalder på måder at ordne barnets indre og det miljø, der skal til for at dette indre viser sig og bringes fremad, som går ud over den konkrete tilstedeværelse af kameraet eller kompetenceprofilen. Min (observerende) tilstedeværelse synes således at have en kamera-

artefaktisk mobiliseringskraft: Idet den pædagog, jeg følger, skal ind at putte sovebørn, siger hun, at jeg må komme med, men der er ”ikke meget at se” (OA6:8), ligesom en anden af ”mine” pædagoger fortæller, at der er samling i dag, og her bliver ”masser at se” (OA1:1). I samtalerne om dagen, fortæller Lisa mig, at jeg jo i dag ikke har set hende i den store pædagogiske aktion (hvilket forbindes med projekter), eller pædagogerne udpeger for mig, hvilke dele af dagen der har noget at gøre med læreplanerne (et spørgsmål, jeg herefter begynder at stille dem). M.a.o. som enhed, stabiliseret gennem tilknytning til en forskningsinstitution, et projekt om ”sådan noget med læreplaner” (OC3:5), pen, papir og teknisk udstyr, gøres jeg på mange måder på linje med et kamera: Jeg bindes sammen med deres mål, evalueringsskemaer, projekter (som jeg alle præsenteres for), jeg tages med eller lades være i skuffen (jeg orienteres om, hvornår det vil være interessant for mig at komme), og mine registreringer eller indzoomninger aktiveres gennem ekspliciteringer om, hvornår der er noget at se, og hvad det er, der kan ses i disse situationer – hvad enten det er specifikke udpegninger af, hvilket mål der lå bag Anne Maries handling, idet hun igangsatte en leg med drengen på tæppet, eller det er Lindas mere generelle udpegninger af, at børn lærer forskel på farverne, når der samles blade på turen til kirkegården (samtale Anne Marie; Linda). Dét, der udpeges for mig som interessant at se, er således netop dele af hverdagen, der i høj grad translaterer børn som læringssubjekter – et progressionsvilligt indre, der analytisk kan kortlægges, forklares og bringes videre.

Tiden, de ordnede og opståede vinduer

Det dokumentaristiske arrangement, som en måde at ordne barnets indre på og ordne det miljø eller den situation, der skal til for, at dette indre viser sig og bringes fremad, foregår som ordninger af nutid og fremtid: Der planlægges forløb, opstilles mål og udvælges fokuspunkter til indretningen af fremtidige situationer. Der gennemgås program, opsættes gardiner, findes farver, bøger, sakse, karton, hulapropringe, navneskilte, puder, kameraer. Disse elementer bindes sammen med navnefastsatte børn, og efterfølgende indrettes disse udsnit af hverdagen igen i relation til en mål-, vurdering- og evalueringsterminologi (OB3:3, OB4:3, OB5:1; OB8; OB9; OB10). En bog eller et eventyr kan tages frem, læses, afbrydes, siddes på skød omkring i løbet af dagen (OA7:2, OC1:2), men ordnes eller translateres på en særlig (dokumentaristisk) måde, idet den bindes sammen med kameraet, kompetenceprofilen eller evalueringsskemaet, et planlagt og målfastsat projekt om ”venner”, farveblyanter, papir, en række navnefastsatte børn, to udvalgte pædagoger og et aflukket rum. Bogen gøres her gennem børnene, der sidder i rundkreds, forsiden der holdes op, en særlig stemmeføring, fagter og mimik der understøtter figureernes bevægelser og sindstilstand, talemæssig

fremhævelse af specifikke pointer og spørgsmål og pædagogen, der nedfælder stikord på sine skemaer (OB4:4-5; OB5:3-4; OB6: 2-5). Bogen er således på forhånd bundet ind i en konstellation, hvor dens tematiske indhold bindes sammen med temaet ”venner”, hvor en sådan tematik gør det muligt at stille spørgsmål til børnenes egne erfaringer, og hvor svarene, måden, de gives og udfoldes på, er etableret som på forhånd etablerede vinduer, hvorigennem barnets sociale, personlige og sproglige kompetencer kan vurderes og arbejdes med (om man kan vente på tur, om man tør stå frem og sige noget, om man kan forstå og svare på spørgsmål, hvorledes dette ræsonnement over spørgsmål udfolder sig mv.).

Dokumentaristiske måder at ordne på foregår imidlertid ikke altid som på forhånd etablerede forbindelser mellem nutid og fremtid. Udsnit af den daginstitutionelle pærevælling synes ganske uplanlagt at dukke op, genkende barnet som læringssubjekt og kalde på dokumentaristiske ordningsindsatser. Som når pædagogen, Nikolaj og en bunke legoklodser sidder ved et bord og bygger huse, begynder at tale om etager, hvorefter de begynder at tælle, hvor mange knopper der er på en legoklods, og pædagogen spørger: ”Hvor mange kan du egentlig tælle til Nikolaj?” Nikolaj svarer 49, hvortil pædagogen kommenterer: ”ORV, og det er endda inden, du skal i skole.” (OA1:3). Eller når Linus leger med en fjer og efterspørger at blive indianer, og pædagogen finder fjer, karton, farver, sakse og andre deltagende børn; spørger til ”hvad farve de vil ha’?”, ”hvad farve det er?” (de står med eller peger på), ”om strimlen skal være længere?” (opfordring til afprøvning af længdeforhold ved at måle rundt om eget hoved), eller ”hvad de nu skal bruge?” (for at komme videre med at lave deres indianerpåklædning) – tilføjet en hel del gentagelser af sætningen ”hvor er du dygtig”. Eller når pædagogen bøjer sig over Linus, der sidder med saks og karton, og for hvert klip siger, ”og så åbner du saksen igen”, og siger til pigerne, der venter, griner idet de holder deres papirstrimmel ned foran øjnene: ”Piger, mens I venter, kan I lige skrive navn i” (OA4:2). Den opståede sammenbinding af Nikolaj-legoklodser og snak vedrørende tal eller Linus-fjer-indianerspørgsmål synes altså her at mobilisere en fælles tælleaktivitet, forløsningen af Nikolajs talmæssige formåen og vurderingen af hans progression i relation til skole. Eller at stabilisere karton-sakse-farver samt en række spørgsmål og kommentarer som en indgang, der kan facilitere og vurdere børns farve-, længde-, rækkefølge- bogstavs- og klippehåndtering. Jeg vil sige, at der opstår og ordnes vinduer, der giver adgang til at kigge ind i barnets indre og sætte skub i progressionen af dets indre variable. Gennem fjer, legoklods, spørgsmålene og vurderingerne gøres miljøet som læringsmiljø og barnet som et aktivt, nysgerrigt og læringsparat indre.

Mobilisering og destabilisering af artefakter og barnet

Dermed også sagt, at de sammenbindinger eller elementer i den daginstitutionelle hverdag, der typisk mobiliseres dokumentaristisk, er artefakter såsom puslespillet, farverne, kartonen, legetøjet, bladene i skoven. Elementer såsom madkassen, skiftetøj, toilettet, bleen og sutskoene mobiliseres typisk gennem funktionelle måder at ordne på, men kan også indgå i dokumentaristiske ordningsindsatser. Følgende er fra en frokoststund i Rumlehytten:

Pædagogen Camilla og 4-5 børn sidder ved et lille bord på stuen. De skal dele "det gode", som nogle har haft med i madpakken, og som nu ligger på midten af bordet. Camilla: "Hvor mange er vi? Tæller du lige Christian?" Christian tæller, Camilla læner sig frem mod ham, holder vindruer op, hun siger, at han skal prøve igen, da han tæller forkert. Camilla: "Ja!" (da han tæller rigtigt). Linda (anden pædagog) kommer og tager tre. Siger: "Hvis jeg tager tre, hvor mange er der så tilbage?" Camilla fastholder: "Hvor mange er der?" Hun holder vindruerne frem på flad hånd, siger: "Prøv at tælle, hvor mange er der?" Tælleopgave uddelegeres til Louise med ny godte. Camilla læner sig frem mod hende, mens Louise tæller. Der "schyy"s undervejs på anden dreng, der siger tallet: "Schyy ikke sige det". De diskuterer, at en dreng også vil ha'. Camilla siger, at han havde en drikkeyoghurt med, og at hun spurgte ham, om han ville lægge det ind på midten. Det ville han ikke. Hun bøjer sig ind over bord mod dreng, øjenkontakt. Hun siger, at når man ikke vil dele sine ting, så får man heller ikke noget af de andres. Idet hun begynder at tale om, hvor et andet barns madkasse er blevet af, læner hun kroppen tilbage igen, blikket rundt i rum, ned på skrald på gulvet. (OC3:3).

Maden translateres her på en ganske anden måde end gennem de funktionelle ordningsindsatser. Gennem placering på midten af bordet, spørgsmål, fremhævning via hånden, øjenkontakt, navnefastsatte børn, der tæller og spørger, pædagogens krop, der læner sig mod det enkelte barn, bindes maden til begreber om tal, regler for social omgang og barnets indre progression i relation til disse fænomener. Maden gøres som læringsobjekt (for talmæssige forhold og sociale spilleregler), og barnet gøres som enestående læringssubjekt. Gennem spørgsmål og tilrettelæggelse af konkrete erfaringer eller anskueliggørelser mobiliseres barnet således som aktivt, nysgerrigt og kompetent (ift. at ræsonnere). Ligesom det via navn, blik, kropshældning bindes som enestående og et indre, der kan faciliteres (jf. hvordan der schyy'es på dem, der bryder denne sammenbinding). Maden kan i sin konkrete sammenbinding på denne måde translateres forskelligt og gøre pædagogens ordningsagens forskelligt. I sidste udsnit af ovenstående observation skifter pædagogens ordningsagens således karakter: Kroppen lænes tilbage, øjenkontakten brydes, skraldet træder frem, og madkassen bliver et objekt, der knytter sig til et navnefastsat barn (som et element i behovsopfyldelsen). Ligeledes ordnes håndvasken typisk gennem funktionelle ordningsindsatser, men kan translateres som del af et "vaske hænder-projekt", for hvilket der opstilles mål om barnets

kompetencer i relation til bakteriekorrekt adfærd, tages billeder, beskrives og vurderes (samtale Lisa).

Artefakterne er således netop ikke bestemmende i sig selv, men gøres gennem forskellige sammenbindinger, hvori vurderingskriterierne i genkendelsen af barnet ændrer form: At være hurtig eller færdig (overstå modulet) er netop ikke et dygtighedskriterium, idet maden eller puslespillet – som i følgende eksempel – ikke ordnes funktionelt. Følgende observationsudsnit er fra en formiddag på stuen.

Pædagogen Rikke sidder ved bord med tre børn, blandt andet Maria, der har et puslespil foran sig. Puslespillet forestiller en dreng og en pige, hvis tøj kan tages af stykvis eller brikvis. Rikke sidder, begge arme på bord, foldede hænder, blikket mod Maria, der tager brikkerne op fra puslespillet i to bunker og lægger dem på plads igen. Rikke: "Det er næsten for nemt hva'?" Hun smiler og kilder Maria let på armen. Rikke: "Du kan prøve at blande dem." Håndflader nedad, flade hænder cirkulerer over hinanden i luften. Maria fortsætter med at lægge brikker på plads. Rikke: "Du ved jo, at alle pigetingene ligger her, og alle drengetingene ligger her." Hun peger på den ene og den anden bunke. Maria siger: "Jeg er hurtig." Rikke (tøvende): "Jae." Hun blander Marias to bunker sammen med hænderne. (OB4:2).

Rikkens ordningsagens gøres her som en sammenbinding mellem puslespillet, bordet, Maria og kategorier af dreng-pige, hvorigennem et læringsmiljø og læringssubjekt translateres. Maria handles på som et indre, der gennem mental bearbejdning og ræsonnement kan og vil behandle kategoriale forskelle ("du kan jo prøve at blande dem" og hænderne, der opfordrer til denne blanding). Maria og puslespillet bindes imidlertid sammen på anden vis: Gennem en separation af de to bunker og en tilbageførsel på puslespillet iklædes pigen og drengen deres tøj, så de bliver hurtigt færdige ("jeg er hurtig"). En sammenbinding, der destabiliserer Maria som kompetent og udforskende læringssubjekt, og som således kalder på en genoprettende ordningsindsats (sammenblandingen af Marias to bunker). Jeg vil sige, at der her er kamp om vurderingskriterier for, hvad dygtig eller rigtig sammenbinding mellem puslespil, Maria og bord vil sige; men heri også kamp om, hvorledes artefaktet puslespil skal translateres, og hvorledes Rikkens ordningsagens kan stabiliseres og mobiliseres.

De forløsende og ekspliciterende styringsteknikkers fokusering – og dirigeringen af rod til sidelinjen

Som det er tilfældet i observationsudsnittet med Camilla, maden og begreber om tal – eller eksemplerne med legoklodserne og indianerfjerene – spiller de forløsende styringsteknikker en

afgørende rolle i dokumentaristiske måder at ordne på. Pædagogen knytter gennem spørgsmål en forbindelse mellem barnet, den konkrete ting eller erfaring og en generel eller abstrakt regel, hvorved hun forløser barnets egen ræsonnement. På denne måde handles der på barnets fornuft. I særligt de på forhånd definerede projekter foregår der således en hel række af isoleringer eller fokuseringer omkring det navnefastsatte barn, der spørges og følges op på. I projektet om udviklingen af empathiske kompetencer sætter pædagogen sig på skift hos det enkelte barn og igangsætter samtaler om den konkrete tegning, hvad barnet har tegnet, om mormor på tegningen er glad eller sur; eller hun udvælger, gennem tildeling af taletur og øjenkontakt, et barn til at svare på, om prinsessen er ked af det, om hun så smiler, hvad der kommer ud af øjnene, når man er ked af det mv. (OB5:2; OB6:3). Ligeledes bruges artefakter som hånddukker og optegnede huse til at udspille imaginære etableringer af vennerelationer med hinanden. Gennem dukken spørges der, om nogle af børnene kan svare på, hvordan man er en god ven, herunder hvem der er deres gode venner, hvad det er, de gør sammen med dem. Eller der ringes på de imaginære huse (som børnene hver især har tegnet), og børnene skal herefter stille sig frem to og to og udspille etableringen af en vennerelation hjulpet på vej af spørgsmål som ”hvad kunne man så spørge om?” eller ”tror du hun har lyst til at komme på besøg?”. Vurderinger som ”det var rigtig flot” og lignende falder undervejs, men etableres ligeledes til sidst i rundkredsen, hvor børnene spørges om, hvad de har lavet i dag, og hvad de har lært (OB3:3-6; OB4:4-7). De forløsende styringsteknikker mobiliserer på denne måde barnet som læringssubjekt, hvis progression foregår gennem mentale bearbejdninger. Dette ikke som en distinktion til krop eller følelser, men netop som disse fænomeners bearbejdning og kontrol gennem fornuftens omfavelse. Heri spiller også de ekspliciterende styringsteknikker en vigtig rolle i rettelsen af opmærksomheden mod dét, der skal kontrolleres eller bearbejdes: Når gruppen af børn og pædagoger skal til at entrere rummet for ”storgruppe”, spørger pædagogen, om de kan trampe en masse i gulvet – kontrasteret til om lidt, hvor de skal være stille. Ligesom hun i rundkredsen spørger, om de kan svaje i knæene, mærke gulvet med fødderne, og idet de sætter sig, om de nu kan mærke gulvet med numsen – det er nemlig sådan, de skal sidde i rundkredsen ”stille og roligt” (OB5:3; OB6:2). Gennem en sproglig og kropslig eksplicitering af, hvad ”stille og roligt” indebærer, gøres kroppen som objekt for mental opmærksomhed og kontrol. Ligeledes når der arrangeres kluddermor, og der forløsende spørges til, ”hvad kunne du gøre nu?” eller gennem blikket ekspliciteres ”prøv at gå derind under” (blik på to andre børns arme, som drengen kan gå under) (OB3:5). Her skal drengen ligeledes mentalt bearbejde udfaldet af sin krop og deri kontrollere en korrekt infiltrering i kluddermorlegen. Dette er ikke den rytmiske koordinering af krop-tøj-ble eller den håndfaste føring af bevægelsesudsving til stilstand, som optræder i de

dirigerende styringsteknikker. Dette er en krop, der ikke føres, men gøres tilgængelig gennem spørgsmål, ekspliciteringer og blikkets fæstelse som en indgang gennem den mentale bearbejdning.

Særligt de dirigerende styringsteknikker synes således ikke at kunne gøre pædagogens dokumentaristiske ordningsagens. Hvor de inviterende styringsteknikker indimellem dukker op som måder at handle på nysgerrigheden eller lysten hos det læringsvillige barn (OB1:3; OB5:3, OB6:5), så binder de dirigerende styringsteknikker sig netop ikke op på noget indre, der kan udvikles og gøres tilgængeligt for analyse. Det betyder ikke, at de dirigerende styringsteknikker er fraværende, når pærevællingen ordnes dokumentaristisk. Tværtimod. Mens glasskåret, pigen, målene, bækken bindes i eksemplet beskrevet tidligere, dirigeres børn til ikke at gå så langt ud, komme ind igen mv. De stiller sig imidlertid uden for eller ved siden af de dokumentaristiske ordningsindsatser – det er ikke her, der ”er noget at se”. De dokumentaristiske ordningsindsatser fokusering eller indzoomninger synes således kun at kunne opretholdes gennem en hel række dirigerende styringsteknikker, der holder store dele af pærevællingen uden for det, der skal ordnes: Når pædagogens hånd trækker Anders op at sidde i rundkredsen eller lægger hånden på hans ben i bevægelse, mens krop og blik er fæstnet mod det barn, der forløses (OB4:5). Når Benjamin sidder i rundkredsen, trækker kurve ud fra reol, mens pædagogens hånd holder disse kurve fast til reolen, samtidig med at blikket er udadvendt og stemmen synger for i rundkredsen (OA1:8). Eller som følgende eksempel, hvor en pædagog er på tur med en gruppe børn i skoven.

Vi går gennem skoven. Pædagogen Lisbeth har et barn i hver hånd, stopper ved lysning (blik ud over børn). Lisbeth: ”Prøv at være stille” (blik ned på børn i hånd). Lisbeth: ”Hvis vi er helt stille, kan det være, vi kan se egeren.” (Blik op i træer, ned på børn). Let skub ved børneryg, bevægelse videre. Lisbeth stopper på stien ved larve, der hænger ned i tråd (blik forreste børn): ”Se her! [højt] – den hænger i en tynd tråd” (peger på den) (blik larve), spørger: ”Hvad er det?” (blik ud på børn). Hun taler med børn om, at den har noget på sig, peger, spørger til, hvad det er mv. (blik mellem larve og på børn). Ida (barn) tager kæp og prøver at ramme tråden (blik kæp). Lisbeth rækker hånd ud, fat om kæp og skubber den væk, mens hun taler videre om larven med børn (blik larve-børn). Ida tager kæp op igen. Lisbeth hånd op igen, fat om kæp (blik kæp). Lisbeth: ”Lad vær’ med det, den skal ikke ned.” Hun giver igen let skub, videre. (OB2:3).

Samtidig med at Lisbeth gennem forløsende og ekspliciterende styringsteknikker ordner forbindelser mellem barnets opmærksomhed, ræsonnement og forhold omkring larven, dirigerer hun kropsligt og bagefter sprogligt kæppen ud på sidelinjen. Kæppen som forstyrrende indslag, der bryder sammenbindingen mellem larven, tråden, generelle forhold om dyr, barnets opmærksomhed

og fornuft, kræver således en dirigerende styringsteknisk intervention. Jeg vil sige, at den ordningsagens, der her mobiliserer et læringsmiljø og læringssubjekt, trues med at lække qua kæp-Ida-destabiliseringen. Kæppen inddrages blikmæssigt og uddrages kropsligt. Da den vedbliver med at være en trussel, inddrages den imidlertid sprogligt, hvorefter læringsmiljøet synes ophævet, og gruppen bevæges videre. Den bliver m.a.o. ikke uddraget, men fungerer som et indslag i samtidigheden, der ikke kan holdes udenfor og hermed lækker den dokumentaristiske ordningsagens (let skub – gå videre).

Fastholdelser i samtidigheden

Det dokumentaristiske arrangement er min analytiske udledning af en måde, hvorpå dele af pærevællingen ordnes og holdes på plads. Det er udtryk for en række vidensregistreringer, der kategoriserer og inddeler barnets indre, som igen er bundet ind i måder at ordne barnet i dets sammenbinding til en række af elementer. Gennem sammenbindinger af opstillede mål, teorier om børn og læreprocesser, evalueringsskemaer, kamera, printer, larver, blade, karton, farver, papir, begreber, generaliserede regler, børn, pædagoger osv. ordnes barnets og situationens læringsinteriør. Sagt anderledes: I forbindelse mellem en række vidensregistreringer og styringstekniske overlap tranlateres barnet som læringssubjekt for analytisk kortlægning. Pædagogens ordningsagens gøres således som måder at holde i samtidigheden gennem en række sammenbindinger, der fungerer som fokuseringer eller indzoomninger: Kameraet, der zoomer ind på barnets "flow" eller "fordybelse", eller pædagogen, der fokuserer barnet gennem kroppen, der hældes mod det, øjenkontakt, de forløsende spørgsmål eller ekspliciteringer. I denne fokusering ligger samtidig en uddragelse – en hel række af indslag i pærevællingen, der netop retoucheres bort og ikke kan genkendes. Det er disse uddragelser, de dirigerende styringsteknikker – som i eksemplet ovenfor – er med til at opretholde. Man kan på den måde forstå dokumentaristiske måder at ordne på som et porøst arrangement, der konsekvent kræver en række andre former for styringstekniske interventioner for ikke at lække. Man kan sige, at de dirigerende styringsteknikker synes at skabe muligheden for de dokumentaristiske ordningsindsatsers isolerede arbejde på det enestående barns indre. På den ene side kan man altså her forstå de dirigerende styringsteknikker som uddragelser, der gør det muligt at fokusere og dermed mobilisere pædagogens dokumentaristiske ordningsagens. På den anden side synes tilstedeværelsen af disse styringsteknikker at fungere som en potentiel trussel mod selvsamme ordningsagens. Så længe dirigeringen kan foregå gennem kropslige føringer og fastholdelser eller hurtige parentetiske bemærkninger synes dokumentaristisk ordningsagens således at kunne opretholdes. Idet der kræves

større intervention, sker der imidlertid enten et brud, eller hvad jeg vil kalde ordningsskift mellem pædagoger: Når den ene pædagog fordeler taletur, læser højt, fokuserer børn, er den anden pædagog den, der lægger arm på benet, der rører sig, fører hånd, der piller ved gardinet, tilbage, schyy'er mv. (OB5:4; OB4:6). Når den fokuserende pædagog imidlertid på dirigerende vis bindes til elementer af pærevællingen, der gør, at den dokumentaristiske ordningsagens brydes, overtager den anden pædagog denne måde at ordne på. Følgende eksempel er fra en samling i Bækkebakke.

Børn taler efter tur, som Merethe fordeler. Lotte irttesætter samtidigt de børn, der sparker til hulahopring. Pige kommenterer Kenneth, der har flyttet sig væk fra rundkredsen. Merethe: "Bare la' ham være." Flere børn spørger, om de ikke skal synge en sang. Merethe: "Nu har vi sunget mange sange, nu skal vi snakke, snakke, snakke." En dreng får ordet. Merethe stopper ham, da han tilsyneladende har talt for længe. Hun siger: "Se, hvor mange der vil sige noget, nu har du talt længe." Imens kommenterer Lotte, at Kenneth skal komme hen og sætte sig. Merethe (der sidder tættest på Kenneth) siger i stille tonefald: "Kom herover og sæt dig." Ny dreng fortæller om Legoland og Spiderman. Merethe spørger ind til det sagte. Pige imens: "Nej Jesper!" (højt). Merethe: "Du skal rykke dig tilbage Jesper (stille, men bestemt)." Hun fortsætter henvendt til praktikant: "Louise, vil du lige tage Jesper tilbage. Lotte: "Jesper har noget spændende at sige – er der noget med, at der har været brand i BonBon-Land?" Lotte er nu den, der fordeler ord og spørger ind til det barn, der taler. Merethe vender sig mod Kenneth, der græder, og spørger: "Hvad er det Kenneth?" Han tages på skød, armene omkring ham. (OA1:9).

Gennem hele eksemplet opretholdes en dokumentaristisk ordningsagens, som ikke desto mindre bindes forskelligt. Mens Merethe forløsende (spørger ind til) og ekspliciterende ("se, hvor mange der vil sige noget, nu har du talt længe") ordner læringsmiljø, dirigerer Lotte ben til ro og Kenneth ind i rundkredsen. Idet Merethe ikke blot i en stille eller henkastet bemærkning ("bare la' ham være" eller "kom herover og sæt dig") lader sig binde sammen med pærevællingen, men gøres gennem et større dirigerende indgreb (Jesper, der skal rykke sig, Louise, der må flytte sig, så Jesper kan fastholdes), fremtoner Lotte nu gennem en række inviterende ("Jesper har noget spændende at sige") og forløsende (spørger ind til børns udsagn) styringsteknikker, mens Merethe dirigerer og fastholder Kenneth til skød. Uden nogen (for mig) iagttagelig koordinering opretholdes dokumentaristiske måder at ordne på gennem et skift i pædagogen som element. Man kan sige, at Merethes dirigerende fremtoning netop destabiliserer hendes ordningsagens, som ikke desto mindre overtages af Lotte, hvorefter Merethe kan holde forstyrrelserne i samtidigheden på plads. De konstante forskydninger af inddragelser og uddragelser, der i de protokolliske og funktionelle ordningsindsatser således synes at kunne holde samtidigheden på plads, må her etableres som en udskiftning af elementet pædagog: Idet Merethe inddrager Jespers forstyrrende bevægelsesudsving, må hun uddrages. Man kan sige, at anknytningen til barnets indre og det styringsobjekt, der skal

ordnes, netop ikke er til stede i de dirigerende styringsteknikker og dermed gør det konfliktuelt for Merethe at gøres dokumentaristisk i denne styringstekniske fremtrædelse. Denne opretholdelse af dokumentaristisk ordningsagens gennem tilstedeværelsen af to pædagoger går igen i materialet som udskiftning eller overdragelse i elementet pædagog (OA4:6; OA5:4; OB3:3; OB4:6). En udskiftning, der, i den blikmæssige registrering, kan forstås som en fokusering af opmærksomhed: Som når pædagogen, der er knyttet til kontorstol, bord, computer og noter om børnenes fortællinger vedrørende deres udklippede og tegnede legefigur, flytter blikket mellem noter, computer og børn, der i deres lydudsving eller henvendelse synes at kalde på opmærksomhed. En opmærksomhed, der overtages det øjeblik, den anden pædagog møder på arbejde, hvorefter den første pædagog kan fastholde blikket ved computer, noter og kalde et barn hen til fokusering (uddybning af, hvad han har tegnet på sin figur, og hvilken historie han har fortalt) (OB3:1-3).

Merethe og Lotte gøres gennem de dokumentaristiske ordningsindsatsers fastholdelse af samtidigheden. Indsatser, der fokuserer eller zoomer ind (på skift) på det enkelte barn, og gør dets indre tilgængeligt for analyse og progression. For at kunne opretholde denne indzoomning synes en stor del af samtidigheden imidlertid at måtte sættes på standby imens – det er denne opretholdelse, de hver især yder for hinanden. Og heri ligger porøsiteten i denne måde at ordne på. Hver gang barnet ikke synes at kunne genkendes og translateres som lærende, lækker Merethe og Lottes ordningsagens. Eller rettere, hver gang appellen til lysten, opmærksomheden eller fornuften ikke er nok, men de må iværksætte større dirigerende indgreb for at føre elementer (lyd- og bevægelsesudsving) ud på sidelinjen, lækker de som dokumentaristisk stabiliserede enheder. Idet de uddrager, uddrages de. Man kan sige, at Merethe og Lotte som dokumentaristisk stabiliserede enheder er konfliktuelt forbundet med deres egen forudsætning. Dokumentaristiske måder at ordne på er således en måde at skabe fastholdelser i samtidigheden, der ikke desto mindre er truet af en række elementer i pærevællingen og måden, hvorpå disse elementer netop ikke synes at kunne translateres dokumentaristisk og dermed stabiliserer pædagogen som dokumentaristisk ordnet og ordnende.

8.4. Ordning i og af daginstitutionel hverdag

De teknologiske arrangementer, jeg i dette kapitel har fremanalyseret som forbindelser mellem vidensregistreringer og styringstekniske overlap, er fremanalyseret som tre forskellige måder at ordne på, der på en række punkter virker sammen og understøtter hinanden, men som samtidig kan

forstås som til tider konfliktuelt forbundet. Som allerede nævnt (afsnit 8.2) bygger funktionelle måder at ordne på videre på protokolliske registreringer, der således kan forstås som en understøttelse. Ligeledes er børn til storgruppen og skovprojektet optalt, ”sat” eller ført til det rigtige sted, ligesom de netop er funktionelt samlet (bespist, tisset af, iklædt tøj, smurt med solcreme), inden de bevæger sig af sted (eller på forhånd samlet som del af deres rygsæk). Når billedet til dagens side i Bækkebakke zoomer ind på børn, den opstillede vandbane, skibene, vandet, og således mobiliserer det lærende subjekt i det lærende miljø; så stilles tørrestativet, det våde tøj, solcremen (til når blusen tages af) frem uden for kameraets rækkevidde og samler barnet, så det er klart til at forbinde sig med vandbanen igen (OA1:4-5). Disse ordningsindsatser løber imidlertid netop parallelt som noget, der står udenfor, ligger før eller ved siden af – det, der ikke bindes til kameraet, opstillede mål, evalueringsskemaerne, abstrakte regler, begreber mv. Men som omvendt gør barnet klar – optalt og samlet – til at træde ind og kunne mobiliseres som lærende subjekt.

De forskellige former for måder at ordne på kan på denne måde understøtte hinanden, men kan samtidig forstås som potentielt konfliktfyldte i kampen om translationen af en række elementer. Som eksempelvis, når puslespillet gøres funktionelt i sin sammenbinding med pigen og søges mobiliseret dokumentaristisk i sin sammenbinding med pædagogen (jf. eksemplet med pigen, der er ”hurtig” til at lægge puslespil). Når børn går og kravler over sten og under væltede træer, tilskyndet af pædagogens indramning ”sikke mange forhindringer”, som brydes, idet alle skal hen til pynten og tælles igen – en dreng råber, klynker og kalder, at de skal vente på ham, hvilket praktikanten responderer på med, ”så lad vær’ at kravle over alle de sten” (OA2:4). Når pædagogen opfordrer Niko til at komme og tegne en sandmand i sandet, hvilket gennem snak om Alfons Åberg og monster bliver til streger og graveaktivitet, der danner et sandmonster. Niels’ mor, der går gennem sandet og overdrager Niels på pædagogens skød, mødes af pædagogen med ”hej, hej og god dag”, mens Niko insisterer på, at hun ødelægger sandmonsteret, hvilket pædagogen talrige gange prøver at afværge gennem bemærkninger om, at ”sandmonsteret godt kan klare det” (OA7:1). Her kæmpes så at sige om forskellige former for måder at ordne elementer på, der situationelt destabiliserer pædagogens ordningsagens. Sten, træer og børn translateres anderledes, idet børn skal tælles og territorier skabes, hvilket i situationen bliver en destabilisering af deres sammenbinding som læringsmiljø og læringssubjekt. Ligeledes trækker pædagogen sig ud af sin sammenbinding med Niko-sandkasse-monter og retter sine ordningsindsatser mod Niels og Niels’ mor, der netop bryder med hendes dokumentaristiske ordningsagens. Kampen om translationen af elementer kan på denne måde virke destabiliserende eller konfliktfyldt for pædagogens konkrete ordningsagens – netop

fordi hun gøres i sin sammenbinding med pærevællingen og ikke blot dele heraf. Næste eksempel er fra en dag i skoven ved bækken:

En gruppe børn leger stadig ved Jon (pædagogmedhjælper), 4 er gået med Lisbeth op for at spise mad. Lisbeth kigger ud på de andre børn og fortæller mig, at det er helt unikt. Jeg spørger hvordan, og hun siger, "at de får lov at være her". Hun fortæller, at Jon og hende ser på hinanden, og de kan se, at børnene bare har det så skønt, og når det ikke er koldt, så prioriterer de (jon og hende), at børnene må få våde fødder og "den ekstra snotklat", for det er så fedt for dem. Hun ser igen ud mod børn: "Det der, det er fordybelse." Mathias står i vand til knæ, Jon binder grene sammen til en båd, der kan flyde. Lisbeth ser på ham: "Har du tjek på dem, Jon?" Jon svarer: "Ja, ja." Han kigger op og ud på børn: "Mathias, du skal ikke gå så langt ud!" (OB1:3).

Lisbeth underordner her barnets behov for varme, dets potentielle udvikling af sygdom, fordi "fordybelse" er vigtigt. Man kan sige, at hun binder mig (som kameraartefakt) til mål, dokumentationspunkt, indzoomning, børn, bæk mv., hvorved hun mobiliserer og mobiliseres dokumentaristisk. Samtidig kigger hun ud og synes herfra at starte en funktionel ordningsindsats, der imidlertid netop udliciteres til Jon og placerer ham mellem fordybelse-båden-vandet-regler om tyngdeforhold og snotklatten-vandet-Mathias. Jons ordningsagens udfordres således og mobiliseres funktionelt. Denne kamp om Jon som mobiliseret enhed siger noget om kampen om at gøres som pædagog. Pædagogen, der tæller med børn og bygger legohuse, men ikke holder øje med børnene, der roder toiletpapir ud på gulvet, undskylder således sin manglende indsats, idet en anden pædagog udøver sine beføjelser (OA1:2). Ligeledes kan nogle pædagoger omtales som ikke "ordentlige voksne", fordi de ikke formår at sætte sig i respekt og styre børnegruppen, mens andre kan omtales som "meget faglige", hvilket modstilles det at have det "sjovt" og "hyggeligt".

8.5. Opsamling

Jeg har i dette kapitel optegnet tre teknologiske arrangementer: Det protokolliske, det funktionelle og det dokumentaristiske. Via en indgang gennem de vidensregistreringer, der gøres i den daginstitutionelle hverdag, har jeg analyseret forbindelser mellem disse vidensregistreringers indretninger og de indretninger af hverdag, der skabes i forskellige styringstekniske overlap. Jeg har betragtet dette som måder at ordne på. Dvs. som måder, hvorpå der skabes sammenbindinger og fastholdelser i pærevællingens samtidighed af elementer, der stabiliserer og mobiliserer pædagog eller pædagogens ordningsagens på forskellige måder. Jeg har derved betragtet måder at ordne på som forskellige fastholdelser og sammenbindinger, hvorigennem der vides og styres børn; og hvorigennem hverdagens elementer (herunder barn og pædagog) translateres på forskellig vis.

Med udgangspunkt i de protokolliske registreringer, og de kategoriseringer, opdelinger og sammenhæftninger, der opererer gennem krydset, har jeg fremanalyseret det protokolliske arrangement som en række forbindelser mellem sådanne indretninger og styringstekniske interventioner af primært dirigerende og inviterende karakter. Jeg har peget på protokolliske måder at ordne på som måder, hvorigennem barnet vides og styres som delmængde, dvs. som en del af massen. Krydset udgør således en vidensregistrering, der gøres som en sammenbinding mellem barnekroppen, territoriet samt de beføjelser og det sikkerhedsmæssige ansvar, der er knyttet til dette territorium. Gennem dirigerende styringsteknikker føres barnets lyd- og bevægelsesudsving til at følge stedet regler, herunder føres til ophør. Via inviterende styringsteknikker remobiliseres barnets retning ved mulige læk: Gråden, larmen, konflikten, hvorigennem børn træder ud af massen som navnefastsatte, bringes til ophør gennem en forskydning og reetablering af barnets retning i form af legale, stile og rolige lyd- og bevægelsesudsving. Pædagogens ordningsagens mobiliseres og stabiliseres således i sammenbindinger mellem protokolliske registreringer, ruminddelinger, hegnet, børnekroppe og andre pædagogers placering, der gør ”overblik” muligt. ”Overblik” forstået som en måde konstant at kunne skabe forbindelser mellem barn, sted, regler, sikkerhed – holde styr på børnemassen forstået som kroppe, hvis lyd- og bevægelsesudsving retter sig ind under territoriets regler og leveres tilbage i samme form, som de blev afleveret. I det protokolliske arrangement træder pædagogen altså frem – hun translateres – gennem en fastholdelse af pærevællingens samtidighed i, hvad jeg har kaldt et harmonisk kaos. En fastholdelse, hvor inddragelser og uddragelser fungerer som måder at stabilisere og mobilisere børn som en del af massen.

Med udgangspunkt i de vidensregistreringer, der løbende gøres i sovetidsskemaer, skiftetidsregistreringer, opgørelse over ”tjanser” eller gennem frugtlistes, har jeg fremanalyseret det funktionelle arrangement. I disse vidensregistreringer stabiliseres og mobiliseres barnet som et objekt, der kan vides i termer af behov. Og som i forlængelse heraf kan nedfældes i en række funktionsbestemte kategoriseringer, forbundet med de tidslige og rumlige funktionsbestemte indretninger af den daginstitutionelle hverdag. De funktionelle måder at ordne på kan på denne måde forstås som en funktionskategoriserende indretning, der opererer på tværs af hverdagens tidslige og rumlige inddelinger og inddelingerne af barnet i termer af behov. I det funktionelle arrangement vides og styres barnet som universaliseret, individualiseret behov: Det bindes sammen med en række funktionsbestemte artefakter og inddelinger såsom den tidslige og rumlige inddeling i kategorien frokost, stolen, bordet, koppen og madkassen, der således på én gang translaterer barnet

som biologisk organisme med behov for mad og individualiserer dette behov igennem den specifikke madkasses indhold og sammensætning. Karakteren af disse sammenbindinger har typisk en dirigerende eller ekspliciterende karakter. Barnet føres og bindes op på forskellige rum, artefakter, funktioner. Og det opøves i denne føring – opøves i at opfylde egne behov - gennem sproglige og kropslige (be)mærkelser af forhold, i relation til hvilke der må etableres retning. De funktionelle måder at ordne på opererer på denne måde med en repetitiv logik, der samler barnet (lukker dets huller eller opfylder dets biologiske behov) forfra hver dag. Pædagogens ordningsagens mobiliseres i disse forbindelser mellem badeværelset, bleen, børn, kassen med det navnefastsatte barns skiftetøj, skemaet over ”tjanser” og registreringen af Lises behov for skiftning hver anden time (grundet hendes individuelle tendens til rød numse). Pædagogen translateres eller træder frem som en måde at holde pærevællingens samtidighed på plads gennem en række inddragelser og uddragelser, der samler barnet. Denne genkendelse af barnet i termer af behov betyder imidlertid, at huller, der ikke kan lukkes, er truende for denne ordningsagens: Manglen på bleer eller regnbukser, tid, der skrider, manglen på hænder til at føre eller holde kan således gøre pærevællingen til et ustabiliseret kaos, hvorigennem pædagogen netop ikke kan mobiliseres funktionelt.

Med udgangspunkt i de vidensregistreringer, der gøres gennem billeder, udstillinger af børns produkter, beskrivelser knyttet hertil og forskellige observationsskemaer og kompetenceprofiler, har jeg fremanalyseret det dokumentaristiske arrangement. Fælles for disse vidensregistreringer er – ud over deres navnetillagte egenskab af dokumentation – at de stabiliserer og mobiliserer barnet som et vidensobjekt, der kan åbnes for analyse: et læringssubjekt i betydningen aktivt, fordybet, optaget og kompetent med sin egen unikke bane og komposition, som kan åbnes, og som man i denne åbning analytisk kan forholde sig til og bringe videre. I den dokumentaristiske vidensregistrering opereres der altså med et forhold mellem barnet som enestående og individuelt i relation til generelle rumlige kategorier af kompetencer (indre variable) og tidslige kategorier af alder (progression). Denne indretning af barnet mobiliseres og stabiliseres som en løbende indretning af situationen og barnets læringsinteriør, dvs. gennem opståede eller på forhånd ordnede vinduer, hvorigennem barnets sammenbinding med en række elementer bliver mulig at analysere som udtryk for dets indre rumlige og tidslige forbindelser. Det dokumentaristiske arrangement kan således betragtes som måder at ordne barnets indre på og ordne det miljø eller den situation, der skal til for, at dette indre viser sig og bringes fremad. Det er en måde at ordne på, hvorigennem der skabes sammenbindinger mellem eksempelvis kameraet, barnet, bækken, glasskåret, reglen om tyngdeforhold, de på forhånd opsatte læringsmål og teorien om de mange intelligenser. I de dokumentaristiske måder at ordne på

vides og styres barnet således som et læringssubjekt, hvis indre kan kortlægges og bringes videre. Styringsteknisk gøres der brug af forløsende og ekspliciterende styringsteknikker til at skabe denne bearbejdning og progression. Pædagogens ordningsagens gøres gennem barnet, kameraets indzoomninger, de konkrete artefakter, barnets tidligere erfaringer, og de spørgsmål samt blik og berøringsmæssige fokuseringer, hvorigennem barnets fornuft forløses. Ligeledes gøres denne ordningsagens gennem en række ekspliciterende styringsteknikker, der retter barnets opmærksomhed mod de elementer, der skal kontrolleres eller bearbejdes for således at mobiliseres som et læringssubjekt. I de dokumentaristiske måder at ordne på translateres pædagogen gennem en række inddragelser, der fokuserer barnet og arbejder på dets progression. Disse inddragelser kræver imidlertid en række uddragelser, der kan holde samtidigheden på plads. Uddragelser, der opretholdes som dirigerende tætvedheder, føringer og parentetiske bemærkninger, men som ved større styringsteknisk intervention af dirigerende art indebærer et læk i ordningsagensen. Hver gang barnet ikke synes at kunne genkendes eller mobiliseres som lærende, dvs. hver gang appellen til lysten, opmærksomheden eller fornuften ikke er nok, men der må iværksætte større dirigerende indgreb for at føre elementer (lyd- og bevægelsesudsving) ud på sidelinjen, lækker pædagogen som dokumentaristisk stabiliseret enhed. Det dokumentaristiske arrangement kan på denne måde forstås som porøst. De konstante forskydninger af inddragelser og uddragelser, der i de protokolliske og funktionelle ordningsindsatser synes at kunne holde samtidigheden på plads, må her etableres via tilstedeværelsen af to pædagoger, dvs. ved konsekvent at opretholde muligheden for inddragelse gennem den anden pædagogs dirigerende uddragelser.

De tre arrangementer må ikke forstås som isolerede måder at ordne på, men som arrangementer, der på en række punkter virker sammen og understøtter hinanden, men som samtidig kan forstås som til tider konfliktuelt forbundet. At gøres som pædagog – at træde frem i pærevællingen ved at holde samtidigheden på plads – kan således forstås som en kamp om måder at mobilisere og blive mobiliseret som enheden pædagog. I næste kapitel forfølger jeg disse konfliktuelle aspekter og sætter dem i relation til kompositionen af den faglige pædagog. Gennem en forbindelse af de to analysedele udfolder jeg således de indhegninger og udgrænsninger, der gennem dokumentationsteknologien kommer til at operere i forhold til at bedrive fagligt pædagogisk arbejde.

9. Dokumenteret faglighed

I denne afhandling har jeg forfulgt kravet om dokumentation og arbejdet med dokumentation gennem to analytiske og materialemæssigt forskelligt opbyggede dimensioner. For det første har jeg fremanalyseret den komposition af pædagogisk faglighed, der er indskrevet i dokumentationsteknologien, og optrevlet den stilladsering, der etablerer denne som meningsfuld, fornuftig eller mulig. Det er som sådan, jeg har *undersøgt og analyseret kravet om dokumentation som et forvaltningsmæssigt styringstiltag, der reproducerer og transformerer historiske forbindelser mellem, hvad det vil sige at styre, at vide og at udøve pædagogisk virksomhed i en daginstitution*. For det andet har jeg fremanalyseret måder at styre og vide børn som daginstitutionel hverdag og de måder, hvorpå pædagogen mobiliseres og stabiliseres heri. Jeg har således beskæftiget mig med, hvordan pædagogen træder frem i det dokumentaristiske arrangement, som udtryk for en specifik forbindelse mellem viden og styring. Det er som sådan, jeg har *undersøgt og analyseret det konkrete arbejde med at dokumentere i relation til de måder, der vides og styres børn i en daginstitution*. Det er denne fremtræden som pædagog – de sammenbindinger af elementer, hvorigennem den foregår – der kan forstås og diskuteres i relation til den faglighedskomposition, dokumentationsteknologien rummer. Det er på denne måde, man kan forstå afhandlingens to dimensioner som virkeligheder, der arbejder i forhold til hinanden. De negationer og grænsedragninger, jeg har fremanalyseret som kompositioner, der konstituerer den faglige pædagog i sin positivitet – det, jeg har kaldt pædagogen af hjertet, den praktiske pædagog og politibetjenten/opdrageren – kan her diskuteres i relation til de indretninger af hverdag, der skabes gennem det dokumentaristiske arrangement. Og ikke mindst de sammenbindinger af elementer, måder at ordne på og dermed translationer af pædagog, der ikke bliver genkendelige og indhegnede som pædagogisk faglighed: De måder at gøre pædagog på, der udgrænses fra dokumenteret faglighed. Det er altså som sådan, at man kan forstå *de indhegninger og udgrænsninger, der gennem læreplanstiltagets dokumentation opererer i forhold til at bedrive fagligt pædagogisk arbejde*.

Min ambition om at politisere udfoldes på denne måde i sin dobbelthed: Som en eksponering af læreplanstiltagets krav om dokumentation som et styringstiltag, der netop ikke er neutralt, men indebærer kampe om meningsorganiseringer og værditillæggelser. Og heri en rekonceptualisering af dette tiltag ud fra en politik forståelse, der ikke er kronologisk eller institutionelt forankret. Den politiske kamp, der ligger i *dokumenteret faglighed*, udspiller sig på tværs af kampen om den

konkrete mobilisering og stabilisering af pædagogisk ordningsagens, og de multiple tråde og konkrete sammenhæftninger, hvorigennem det at vide og styre gennem læreplanstiltagets dokumentation tilkæmpes fornuft.

9.1. Dokumentationsteknologiens indrullering

Arbejdet med dokumentation gøres – i de daginstitutioner, hvorigennem jeg har oparbejdet min analyse – gennem en mobilisering og stabilisering af en hel række af daginstitutionelle elementer. Elementer såsom bog, farver, hulahopring, pædagog, kamera, skemaer, navnefastsat barn, printer, teorier om mange intelligenser, der i denne sammenbinding translaterer barnet som læringssubjekt, og stabiliserer og mobiliserer pædagogens ordningsagens via forløsende og ekspliciterende fokuseringer af barnets opmærksomhed, mentale bearbejdning og fornuft. I arbejdet med at dokumentere genkendes (mobiliseres og stabiliseres) barn og pædagog altså i relation til den komposition af den faglige pædagog, som kravet om dokumentation rummer. I arbejdet med at dokumentere træder pædagogen frem som den faglige pædagog: det analytiske subjekt, der gennem tilbagevendende opstillinger af mål, middel og evaluering i relation til kompetencekategorier og indre variable, afdækker og arbejder på det aktive, fordybede, kompetente (entreprenøriske) barns progression. Arbejdet med dokumentation indebærer på denne måde en genkendelse af visse elementer i den daginstitutionelle pærevælling, der bliver mulige – meningsfulde og fornuftige – at binde sammen på særlige måder. Som sådan arbejder dokumentationskravet som indrettet virkelighed i relation til arbejdet med at dokumentere. Kravet og dets betydningsindretninger begynder at arbejde – får hverdagens elementer til at træde frem og blive indrettet på bestemte måder. Eller rettere, man kan forstå dokumentationsteknologiens operering som iværksættelsen af et bestemt teknologisk arrangement, der opbygges som måder at ordne den daginstitutionelle hverdag på – som konkrete og kontinuerlige forbindelser mellem dagligdagens vidensregistreringer og styringstekniske interventioner. Dvs. som forbindelser mellem billeder, beskrivelser, skemaer og en række styringstekniske ekspliciteringer og forløsninger, der etablerer vinduer, hvorigennem barnet kan analytisk kortlægges og arbejdes på i relation til dets progression i hver af dets indre læringsområder. Det dokumentaristiske arrangement opbygges på denne måde som måder at ordne på, hvori eksempelvis glasskår, bækken, spørgsmål, regler om tyngdeforhold, på forhånd opsatte mål, kameraet mv. bliver mulige at binde sammen som et læringsmiljø, der kan facilitere barnet som læringssubjekt. Det er i disse sammenbindinger, som kontinuerligt oparbejdede måder at ordne på, at pædagogen eller rettere pædagogens ordningsagens gøres. Når man i den enkelte

daginstitution går i gang med at dokumentere, hvad der sker, sker der på denne måde noget: der indrettes i hverdag og gøres pædagog.

En sådan indretning må forstås som en arrangering i et allerede indrettet (meningsorganiseret og værditillagt) terræn. Mine historiske nedslag gør det muligt at forstå, hvorledes dokumentation etableres som en meningsfuld og fornuftig måde at styre daginstitution på; men etablerer heri også muligheden for at forstå, hvorledes dokumentation bliver en meningsfuld måde at styre og vide børn på i den daginstitutionelle hverdag. I dokumentationsteknologien reproduceres og transformeres figurer, der kan forstås som konstituerende for det småbørnspædagogiske projekt som nutidshistorisk konstellation. Figurer, der netop gør læreplanstiltaget genkendeligt som pædagogisk. Figurerne skabe barn – skabe samfund, del-helhed og frelsefiguren, som er bundet til udviklingsterminologien, barnets videnskabeliggjorte natur og forløsningen eller frelsen af denne natur gennem en viden om barnets indre dele og forbindelser, reproduceres således i dokumentationsteknologien. Som sådan er denne teknologi – den stilladserede black-boxning af rationaliseringsformer, den indebærer – genkendelig. Den reproducerer figurer og som sådan allerede udkæmpede meningsorganiseringer og værditillæggelser, hvorigennem fagligt pædagogisk arbejde træder frem. De kategoriseringer, klassificeringer, sammenhæftninger og opdelinger, der etableres, og hvorved dokumentationsteknologien gives fornuft, indebærer samtidig en transformation af disse figurer. Det entreprenøriske og læringsparate menneske, de kategoriale opdelinger af det hele barns indre i form af seks læringsområder, frelsen som en sikring, der skabes gennem en kontinuerlig vidensafdækning og progressionsetablering i form af opsætning af mål, midler og evaluering, udgør transformationer i reproduktionen af de tre figurer. Men de er hæftet til (transformeres gennem) et skelet af genkendelighed, der gør det muligt at forstå, hvorledes læreplanstiltaget bliver ”ikke noget nyt” eller et forvaltningsmæssigt tiltag, der endelig handler om ”det pædagogiske” (jf. kapitel 1). Når dokumentationsteknologien opererer, kan det således forstås som måden, hvorpå bestemte elementer, sammenbindinger og deri måder at gøre pædagog (og barn) på lader sig indrette som dokumentation: genkendes og bliver mulige at handle i forhold til som dokumentationsværdige. Dokumentationsteknologien er således netop ikke en indførelse af at vide og styre børn. Den spiller ind i allerede etablerede måder at ordne – vide og styre – børn på, men skaber netop indretninger i dette indrettede terræn. Min opbygning af afhandlingens materiale giver mig i den forbindelse ikke mulighed for at fremlæse, hvorledes måder at ordne så ud i disse institutioner (eller andre) for 10 eller 20 år siden, og relatere dette til de dokumentaristiske måder at ordne på. Gennem opbygningen af afhandlingens to dimensioner bliver det imidlertid muligt at

forstå pædagogens dokumentaristiske ordningsagens som en stabilisering og mobilisering, der muliggøres gennem den form for genkendelse (reproduktion og transformation), der ligger i dokumentationsteknologiens komposition af den faglige pædagog.

Jeg mener som sådan, at man kan sige, at dokumentationsteknologien relativt let lader sig indrullere og indrulleres i den daginstitutionelle hverdag. Enkelte gange har jeg i løbet af mit feltarbejde noteret mig kameraets ibrugtagning, hvor dette mobiliseres som en sammenbinding med eksempelvis grønne mælkekasser med madpakker, rygsække med bleer og skiftetøj, børn og voksne foran den lejede bus, opstillet på række, vinkende og smilende eller som en sammenbinding med skyer, helikopteren, der flyver, frømand, der springer. Dvs. mobiliseret i en sammenbinding, hvor dokumentation ikke rummer de indzoomninger, stabiliseringer og mobiliseringer af barn og pædagog, jeg ellers har fremanalyseret. Snarere synes dokumentation her at gøres på linje med sommerferiens turistfortællinger. Ligeledes arbejder en af institutionerne blandt andet med dokumentation i form af at skrive dagbog gennem en to-ugers periode hvert år. Flere af disse beskrivelser udgør navneopremsninger af børn, af ting, de har fået at spise, af legetøj eller lege, der har placeret sig i de tidsinddelinger, der kaldes formiddag eller eftermiddag, og af vurderinger såsom, om dagen har været ”god”, ”hyggelig” eller ”sjov”. Jeg vil sige, at dokumentation i denne form i højere grad synes at lade sig indrullere som en funktionel måde at ordne – herunder registrere – den daginstitutionelle hverdag på. På tværs af de tre institutioner, jeg har opholdt mig i, gøres dokumentation imidlertid primært som dét, jeg har beskrevet som dokumentaristiske måder at ordne på. Omfanget af, hvad der ordnes dokumentaristisk, er til gengæld forskelligt. Således ordnes og opstår de vinduer, hvorigennem barnet analytisk kortlægges og bearbejdes, i mere udstrakt grad i den institution, der i en årrække har arbejdet med at dokumentere, og som i forvaltningsmæssige sammenhænge fremhæves som et mønstereksempel i den forbindelse. Jeg vil sige, at flere af pærevællingens elementer i denne institution synes at genkendes og ordnes dokumentaristisk. Selve arbejdet med dokumentation – de måder at vide og styre børn, der indgår heri, og måder at stabilisere og mobilisere pædagog på – ligner imidlertid hinanden.

9.2. Indhegninger og udgrænsninger

Selvom flere af den daginstitutionelle pærevællings elementer translateres dokumentaristisk i den ene institution, er der på tværs af de tre institutioner tale om en overvægt af funktionelle og protokolliske måder at ordne på. Dokumentation synes at ordne og dermed indhegne en mindre del

af hverdagens elementer og sammenbindinger. Eller rettere, store dele af, hvad der foregår i løbet af dagen i disse tre institutioner, mobiliserer pædagogen på ikke-dokumentationsværdige måder. Indhegningen og indretningen af noget som dokumentation indebærer på denne måde en udgrænsning af store dele af daginstitutionel hverdag som noget, der ikke kan genkendes og etableres som dokumenteret faglighed. Det er her, at det politiske som udtryk for kampe om meningstillæggelser og værditilskrivninger kan forstås, nemlig som kampe om, hvad der meningsfuldt kan forstås og gøres som fagligt pædagogisk arbejde. De udgrænsninger, jeg i analysen af dokumentationsteknologiens komposition af den faglige pædagog har peget på som kompositionerne pædagogen af hjertet, den praktiske pædagog og politibetjenten/opdrageren, finder jeg ikke som specifikke kompositioner i arbejdet med at dokumentere. De sammenbindinger af elementer, hvorigennem pædagogen funktionelt og protokollisk mobiliseres, kan imidlertid forstås i relation til sådanne udgrænsninger. Den tryghed, omsorg, tæthed, der som et kærlighedsvokabular er bundet ind i pædagogen af hjertet, er mulig at forstå i relation til de tætvedheder og føringer, der translaterer barnet som 'lille' i omgangen med sutten, bleen, sovemadrassen eller tøjet, der skal på og af. Altså som en del af de funktionelle ordningsbestrebelse. Ligeledes kan den tidslige stilstand – nutidsbarnet, hyggen og "bare lege" – der komponerer pædagogen af hjertet, forstås i relation til det harmoniske kaos, der som en understøttelse af status quo, ordnes i det protokolliske arrangement. Den repetitive logik og kategorisering af pasning, der komponerer den praktiske pædagog gennem bleskift, gulvfejning, tøjklædning mv. kan forstås i relation til de elementer og sammenbindinger, der indgår i de funktionelle måder at ordne på. Ligesom måden at rationalisere børn som masse i kompositionen af den praktiske pædagog kan ses i det protokolliske vidensobjekt. De måder at rationalisere på, der gør sig gældende i dokumentationsteknologien, og hvorigennem den faglige pædagog komponeres gennem en række grænsedragninger, kan således ses som udgrænsninger i måder at ordne i den daginstitutionelle hverdag. En hel række af elementer og sammenbindinger genkendes netop ikke som dokumentationsværdige, men synes at kunne ordnes på andre (meningsfulde og fornuftige) måder. De stabiliseres og mobiliseres gennem andre forbindelser mellem viden og styring end dem, der gør sig gældende i dokumentationsteknologien. Udgrænsningerne skal som sådan netop ikke forstås som udgrænsninger fra den daginstitutionelle hverdag, men som udgrænsninger fra stabiliseringen og mobiliseringen som dokumenteret faglig pædagog. Og som sådan en hierarkisering af det værdifulde pædagogiske arbejde og det, der ikke tillægges denne faglige værdi.

Igennem dokumentationsteknologiens operering skabes der på denne måde indhegninger og udgrænsninger. Men netop ikke som en overførsel af hierarkiske skel – en kamp udkæmpet én gang for alle. Igennem dokumentationsteknologiens operering udspilles der kampe som kontinuerlige ordningsbestræbelser – mobiliseringer og destabiliseringer. I den daginstitutionelle pærevælling kan en række elementer genkendes og ordnes på forskellig vis: Puslespillet, der kan gøres ”færdigt” eller ekspliciteres som genstand for mental bearbejdning, bækken, der kan ordnes som læringsmiljø, eller som kan bindes ind i regnbukser-våd-snotklat og således udgøre et læk i den funktionelle ordningsbestræbelse, maden, der kan tælles og forløse fornuftens muligheder for abstraktion, eller som kan være spist og dermed samle barnet som funktionsbestemt organisme. Kampen om den konkrete måde at ordne i pærevællingen, og dermed gøres som pædagog, er som sådan foregående. Pædagogen, der tæller maden, men glemmer at holde øje med barnets spising, kan kategoriseres som én, der ikke har styr på tingene eller ikke formår at være ”ordentlig voksen”. Omvendt kan pædagogen, der gentagne gange mobiliseres dokumentaristisk, indløse værdielementer såsom kurser, særlige ordninger om fridage; hvorimod de pædagoger, der i højere grad mobiliseres protokollisk eller funktionelt, kan omtales som ”hyggelige” eller ”lidt for pusse-nusse”.

Indhegningerne og udgrænsningerne kan på denne måde studeres i relation til hierarkier og kampe mellem konkrete pædagoger og mellem konkrete måder at gøre pædagog på. Men det kan i lige så høj grad forstås som kampe om at træde frem som pædagog – at stabiliseres og mobiliseres som handlende i pærevællingen. De forskellige måder at ordne på indebærer en kamp om translationen af elementer, der netop kan virke destabiliserende eller konfliktfyldt for pædagogens konkrete ordningsagens, fordi hun gøres i sin sammenbinding med pærevællingen og ikke blot dele heraf. Den optalte delmængde, der mangler ved samling omkring bladene og forløsende spørgsmål om deres farver og årstider, destabiliserer dette dokumentaristiske arrangement og pædagogens ordningsagens. Denne delmængde må protokollisk ordnes, inden pædagogen kan stabiliseres og mobiliseres dokumentaristisk. De forskellige måder at ordne på kan på denne måde betragtes som en kamp om translationen af elementer og heri om at stabiliseres som pædagog. De udgør imidlertid samtidig hinandens understøttelse. De fungerer som forskellige måder at holde pærevællingens elementer fast i en samtidighed, hvor translationen af barnet som læringssubjekt netop forudsætter, at det er protokollisk optalt og funktionelt samlet. Hvor det, med andre ord, bliver muligt at holde destabiliserende elementer fast uden for indhegningen – sørge for at tissebehovet ikke opstår, mens barnet leder efter sit navns stavemåde, eller mens det klipper figurer til projektet om gode venner.

I de dokumentaristiske måder at ordne på er denne dobbelthed af kamp og understøttelse særligt markant i relation til den rolle, de dirigerende styringsteknikker spiller. Gennem de dirigerende styringsteknikker handles der på barnet som lyd- og bevægelsesudsving ved direkte at føre barnet i den rette retning, stoppe udsving gennem en fysisk fastholdelse eller tætvedhed eller specificere de trin, der indgår i den korrekte retningsetablering. Sådanne styringsteknikker iværksættes ofte i forbindelse med elementer som larm, gråd og dirigerende af barnet som delmængde. Som sådan kan den komposition, jeg har fremlæst som politibetjenten/opdrageren, forstås i relation til iværksættelsen af sådanne styringstekniske operationer, nemlig som én, der forhindrer støj eller forstyrrelse af orden. Den måde at rationalisere på, hvorigennem jeg har fremlæst politibetjenten som én, der på den ene side ikke laver noget og på den anden side sørger for, at der kan arbejdes pædagogisk, kan forstås i relation til den understøttelse, de dirigerende styringsteknikker synes at udgøre. I fastholdelsen af samtidigheden, og heri muligheden for at træde frem som pædagog, må de elementer, der ikke kan genkendes og ordnes dokumentaristisk, holdes ude eller genmobiliseres – så de bliver mulige at agere på inden for indhegningen af det dokumentaristiske arrangement. Hånden på barnets arm, der trækker denne delmængde op som en del af rundkredsen, fingeren op foran munden og blikket for en kort bemærkning mod snakken i hjørnet kan forstås som sådanne styringstekniske indgreb, der uddelegeres til pædagogens kropslige varetagelse, mens fokuseringen og forløsningen rettes mod læringssubjektet. Eller, som det typisk gør sig gældende, via en uddellegering, hvor en anden pædagog påtager sig varetagelsen af sådanne dirigerende indgreb. Den entydighed (indzoomningen på det enkelte barns forløsning af fornuften) etableres således gennem en reduktion af pærevællingens samtidighed, der netop holdes på grænsen – uden for indhegningen af dokumenteret faglighed. ”Ikke at lave noget” kan altså forstås som dette grænsearbejde, hvorigennem elementer holdes fast, så de ikke spiller ind, bryder indhegningen og dermed destabiliserer pædagogens dokumentaristiske ordningsagens. Politibetjenten forstået som en komposition, der negerer den faglige pædagog, og i denne negation er med til at etablere dens positivitet, kan her forstås som det grænsearbejde, der hele tiden muliggør mobiliseringen af dokumenteret faglighed. Et grænsearbejde, der samtidig udgør en konsekvent trussel, i og med at det handler på et objekt, der ikke er genkendeligt i det dokumentaristiske arrangement.

Kampen om at træde frem som faglig – at stabiliseres og mobiliseres i denne dokumenterede synlighed – kræver således en hel række af usynliggjorte styringsindsatser, der kan holde pærevællingen hen og gøre fokuseringer mulige. På paradoksvis vis er det denne understøttelse, der gør det muligt at etablere entydigheden og således etablere en dokumenteret faglighed. Paradoksvis,

fordi det samtidig udgør en udgrænsning, der stiller store del af samtidigheden som her og nu-foregående, og store dele af daginstitutionel hverdag, uden for kameraets linse, uden for beskrivelserne, uden for fagligt.

9.3. Dokumentation som porøst arrangement

Den konstante trussel om destabilisering, der ligger i det dokumentaristiske arrangements grænsearbejde, gør dokumenteret faglighed til en skrøbelig stabilisering: En stabilisering og mobilisering, der truer med at lække, hver gang de dokumentaristiske måder at ordne på ikke kan holde på – og holdes i – pærevællingen, men destabiliseres ved at gribe og ordne elementerne gennem andre ordningsbestræbelser. På den ene side kan man altså forstå dokumentationsteknologien som en teknologi, der let lader sig indrullere og indrulles som en måde at styre og vide børn på. På den anden side er dokumentation, som iværksættelse af et teknologisk arrangement, en porøs stabilisering. Pædagogisk faglighed, som en genvundet og stabiliseret forbindelse mellem videnskabeliggørelse, styring og faglighed – stilladseret i dokumentationsteknologien – har ikke samme stabile karakter i mobiliseringen af pædagogens dokumenterede faglighed. I dokumentationsteknologiens stilladsering hæftes det kosmopolitiske pædagogiske projekt, pædagogen som forvaltningsmæssigt udviklingsobjekt og daginstitutionsområdet som overset læringsreservoir sammen. Herved generobres de forbindelser mellem styring, faglighed og videnskab, der lækker i opgøret med ekspertvældet, planlægning, det lineære fremskridt og den videnskabelige universelle barnenatur. Læring bliver en videnskabelig base for faglighed, der netop fordrer en konstant og lokal vidensskabelse af pædagogens eget arbejde i relation til det unikke barns udvikling. En udvikling, der i sin fulde udfoldelse korresponderer med videnssamfundets fulde udvikling. Pædagogisk faglighed, som tilkæmpet stabilt, autoritativt og sikkert fænomen i dokumentationsteknologien, har langt sværere ved at blive stabiliseret og mobiliseret i pærevællingen. Ikke fordi dokumentationsteknologien ikke kan genkende og genkendes i måder at vide og styre børn på – den lader sig netop indrullere. Snarere fordi andre genkendelser og måder at translater pærevællingens elementer på er med til at holde samtidigheden fast og derved på én og samme tid understøtte og destabilisere det dokumentaristiske arrangement.

Man kan i den forbindelse forstå de praktikker og måder at rationalisere på, der som et historisk udkæmpet overskud er udgrænset i dokumentationsteknologien, som en del af de andre måder at

vide og styre børn og dermed som andre former for genkendelse og translationer af elementer. Det er i min analytiske og materialemæssige opbygning ikke muligt at se dette i en samlet form eller som klart indfangede tråde: Jeg har ikke indkredset den protokolliske måde at styre og vide børn på som historisk stillads eller forfulgt de lægevidenskabelige etableringer af barnet som særlig fysiologisk organisme. En etablering, jeg har en formodning om kan forstås som en del af den måde, barnet genkendes i den funktionelle måde at vide og styre børn på. Jeg foreslår imidlertid, at man kan se flere aspekter i den funktionelle translation af barnet som en genkendelse, der muliggøres gennem udkæmpede måder at rationalisere barnets natur i termer af omsorg, modning og behovsopfyldelse. Herunder opøvelsen af barnet til at føre sig selv gennem sin egen samling. Ligeledes synes forskelsetableringen mellem det civiliserede og det fordærvede ikke blot at fungere i en transformeret form, men netop at genkende og ordne badeværelset-barnet-puslebordet-bleenskraldespenden-toilettet som det modsatte af fornuften – som negationen til det privilegerede sted for menneskelighed: Det er ikke på badeværelset, barnet skal forløses, fokuseres, bindes til abstrakte regler, til kameraet, intelligensprofilen mv. Det historisk udkæmpede overskud kan således forstås som levende i betydningen, at det på forskellige transformerede måder (jeg ikke har optrevet i denne afhandling) fungerer som andre former for genkendelser og måder at ordne på. Dvs. dette historiske overskud er stadig en del af den kamp, der i den daginstitutionelle hverdag går ind i at træde frem som dokumenteret faglig pædagog.

Læreplanstilletagets krav om dokumentation og arbejdet med dokumentation kan som sådan forstås som en politisk reorganisering, der trækker på allerede udkæmpede kampe, men som skaber nye sammenhæftninger, nye måder at ordne på og som sådan nye indhegninger og udgrænsninger i forhold til, hvad der udgør fagligt pædagogisk arbejde. Hverken kravet om dokumentation eller arbejdet med dokumentation kan som sådan forstås som neutralt. Det er politisk på tværs af gardinet der indhegner, skemaet, kameraet, de to pædagoger, bøger, farver, navnefastsatte børn i en rundkreds; og de indhegninger, der komponerer den faglige pædagog gennem sammenhæftninger af barnets entreprenøriske natur, den analytiske kortlægning i form af mål, midler, evaluering og det konkurrenceparate videnssamfund. Det er som sådan, at man kan forstå det politiske aspekt som en kamp om meningsorganisering og værditillæggelse, der går på tværs af mine analytiske og materialemæssige greb. Det er et spørgsmål om de transformationer og reproduktioner af figurer, hvorigennem der sker nye sammenhæftninger, som giver fornuft til nye måder at indrette på. Det er de udgrænsninger, der tegnes gennem sådanne indretninger, og de værdihierarkiseringer, det indebærer. Det er et spørgsmål om de kampe eller brydninger, der ligger i selve det at træde frem

som dokumenteret faglig pædagog og de udgrænsninger af andre måder at træde frem og ordne hverdag på. Herunder de værdihierarkier, der etableres og brydes i forhold til forskellige måder at gøre pædagog på. Det er som sådan også en politisk dimension, der går på tværs af den konkrete dagligdag og de værdisætninger og meningstillæggelser, der i en bredere offentlighed er relateret til det pædagogiske arbejde.

9.4. Afsluttende bemærkninger

Jeg har i denne afhandling foretaget en analytisk og empirisk fremlæsning af den meningsfuldhed, der er bundet ind i kravet om dokumentation, og dennes betydning for meningsfuldt at kunne gøres som pædagog. Jeg har vist, hvorledes småbørnspædagogikken og daginstitution, som historisk fremlæste forbindelser mellem viden og styring, er med til at muliggøre læreplanstiltagets krav om dokumentation som en meningsfuld måde at styre daginstitutionsområdet på. Samtidig har jeg vist, hvorledes dette krav om dokumentation, som en specifik forbindelse mellem viden og styring, muliggør en bestemt indhegning af pædagogisk faglighed, der udgrænser en række af hverdagens elementer, måder at ordne og mobiliseres som pædagog på. Jeg har som sådan vist, hvorledes historiske kampe om meningstillæggelse, på tværs af en række vidensfelter, indhegner en bestemt komposition af fagligt pædagogisk arbejde. En komposition, der i relation til det konkrete arbejde med at dokumentere kan forstås som en kamp om meningsfuldt at kunne gøres – eller træde frem – som dokumenteret faglig pædagog.

Afhandlingen udgør på denne måde et forsøg på at bryde med den neutralitetsforståelse, der ligger i en række nye styreformers forestilling om dokumentation som en afspejling og understøttelse af områdets essens og faglighed. Gennem afhandlingen viser jeg, at der er tale om en politisk reorganisering, hvori faglighed bliver til eller produceres. En dokumenteret faglighed, der på den ene side kan forstås som en genetablering af tabte forbindelser mellem videnskabeliggørelse, styring og faglighed, der stabiliserer og genvinder autoritet, men som samtidig må forstås som porøs: At træde frem i en dokumenteret synlighed kræver netop en række usynliggjorte styringsindsatsers fastholdelse i og af pærevællingen. At dokumentere den pædagogiske hverdag indebærer på denne måde en etablering af entydighed, der dels indebærer andre styringstekniske interventioners grænsearbejde, dels indebærer en hel række udgrænsninger af dette grænsearbejde og af store dele af daginstitutionel hverdag som ikke værd at se eller beskæftige sig med som fagligt. Kravet om dokumentation og arbejdet med dokumentation etablerer på denne måde

indhegninger af, hvad det pædagogiske viden-styrings-projekt skal bestå i. Det indhegner de planlagte, skemafastsatte tids- og ruminddelinger, hvor blikket er fokuseret i forhold til en mulig progression, og hvori entydighed kan fastholdes, som dét, der udgør pædagogisk faglighed. Det skaber herved også en åbning for, at langt størstedelen af daginstitutionel hverdag kan vides og styres af nogen uden en sådan faglighedstitel.

I analysen af denne politiske reorganisering udgør afhandlingen samtidig et bidrag i et governmentality-teoretisk landskab, der primært har beskæftiget sig med det styringsmæssige og politiske aspekt i relation til overordnede karakteristikker af ændringer i måder at styre på, og som analyser af mulighedsbetingelser for subjekters tilblivelse. Min eksponering af daginstitutionel hverdag som mikrofysik udgør en teoretisk elaborering, men heri også et forsøg på at se nye styreformer som andet og mere end overordnede neoliberale tendenser eller indførsler af New Public Management. Gennem analyser af et specifikt eksempel, dets multiple tråde på tværs af historiske praktikker og hverdagslige teknologiske arrangementer, etableres der en mulighed for at forstå et sådan styringstiltag – hverken oppefra eller nedefra, men i relation til de fænomener, elementer og former for agens, der er kamp om. Det viser politik på tværs af forvaltningsmæssige praktikker, etablerede sandheder om barnets natur, bekymringen om globaliseringens kommen, kameraet, gardinet og den afgravede bolle.

Denne specificitet indebærer samtidig en afvisning af entydige karakteristikker af de transformationer i førskoleområdet som styringsanliggende, der i Norden såvel som andre vestlige lande er på tapetet i disse år. Ud fra mine analyser er det ikke muligt at tale om skolificering, en underminering af den danske børnehavetradition eller en international harmonisering. Lige så lidt som dette kan afvises. Læreplanstiltaget kan netop ikke forstås som en indførsel, men en reorganisering. Et styringstiltag, der lader sig indrullere gennem reproduktioner og transformationer i de historiske aflejringer, og som på denne måde skaber nye indretninger. Jeg vil sige, at der med læreplanstiltagets krav om dokumentation og arbejdet med dokumentation er tale om noget langt mere gennemgribende end skolificering; hvis der med dette menes en underminering af barnets natur ved i stedet at vægte det at kunne sidde stille, tælle, genkende bogstaver mv. Udgangspunktet i arbejdet med dokumentation tages netop i barnets natur, der reproduceres inden for den såkaldt danske børnehavetraditions vægtning af legen og selvbestemmelsen. Det er den entreprenøriske natur med dens legende og selvrealiserende projektmageri, der gøres til udgangspunkt for tilbagevendende analyse gennem dokumentationsteknologien. Arbejdet med at dokumentere

handler som sådan netop om at arbejde med udgangspunkt i dét, der allerede er – at få denne virkelighed til at arbejde – gennem en intensivering af den analytiske intervention, og de nyopdagede naturlighedskarakteristika bundet hertil. Der er på denne måde tale om en reorganisering, der indebærer en skematisering og planlægning af de vinduer, hvorigennem en analytisk kortlægning kan finde sted.

Der tages stadig udgangspunkt i barnets natur og udvikling. Denne natur synes imidlertid nu på en ny måde at korrespondere med nationens naturlige udvikling – den fulde udfoldelse af videnssamfundet. Dermed også sagt, at hvis læreplanstiltagets skal forstås som udtryk for en internationalisering, så sker denne internationalisering gennem den specifikke sammenhæftning af allerede genkendelige figurer og figurationer, der gør sig gældende i forhold til de multiple tråde, der går ind i daginstitutionsområdet i en dansk kontekst. Som videns- og styringsanliggende indsættes daginstitutionsområdet med læreplanstiltaget, på linje med en række andre lande, som et udgiftsområde, hvis økonomiske gevinst må intensiveres og effektiviseres. Jeg vægrer mig ved at kalde dette en international harmonisering, der økonomiserer førskoleområdet. Snarere vil jeg sige, at der er tale om nye måder, hvorpå barn, nation og økonomi gøres og hæftes sammen.

Den normativitet, der ligger i afhandlingens ambition om at politisere – at vise det neutrale krav om viden som udtryk for politik og igen vise, hvorledes en sådan politisk kamp udgør en del af den daglige måde at gøre pædagog på – kan ikke forstås i relation til entydige konklusioner, endsige svar og handleanvisninger. Det handler ikke om at lukke, men at åbne. Min politisering indebærer at trække luften ud af den sidste og afgørende henvisning til sandheder såsom at børn er lærelystne af natur, at det er nødvendigt at have sat sig mål, eller at nationen er ved at sakke bagud. Og i stedet anskue sådanne sandheder som politiske markeringer, man kan være enig men også uenig i. Min politisering indebærer endvidere at se sådanne sandheder ikke blot som politiske markeringer etableret inden for det, vi traditionelt forstår som det politiske system, men som politiske markeringer, der er at finde i såvel den videnskabelige hjerne- og intelligensforskning som i den konkrete bles udgrænsning. Som sådan handler min politisering om at skabe en åbning i forhold til at diskutere og debattere pædagogisk faglighed som noget, der er bredere end dét, der har at gøre med opstillede mål, formulerede projekter og analytiske kortlægninger af børn. Eller rettere, at åbne selve de præmisser, der er sat for, hvad pædagogisk faglighed er for noget.

Mine analyser af det udgrænsede – det historisk udkæmpede meningsoverskud, de andre mulige kompositioner af pædagog eller de protokolliske og funktionelle måder at ordne på – udgør i den forbindelse ikke en markering af, at sådanne udgrænsninger burde dokumenteres. For det første er det en pointe i den analyseramme, jeg har oparbejdet, at forsøg på at indhegne bleer, skraldespande, sovebørn mv. gennem dokumentation vil translater disse elementer og dermed konstituere dem og pædagogens ordningsagens gennem en anden måde at ordne på. At dokumentere mere indebærer netop ikke en diskussion, men en yderligere indrullering i og af dokumentationsteknologiens sandhedsmatricer. For det andet er ambitionen fra min side ikke, at mine fremlæsninger og analytiske kategoriseringer skal fungere som opdelinger af det pædagogiske arbejde, hvis kvalitet kan diskuteres overfor hinanden. Jeg mener, at der eksempelvis i udgrænsningen af de protokolliske måder at ordne på ligger en ignorering og underkendelse af en af de funktioner i en daginstitution, der kræver en del arbejde, og hvor indholdet, udførelsen, væsentligheden af dette arbejde kunne være genstand for debat og diskussion – noget, der kan spørges til og sættes spørgsmålstegn ved. Jeg mener imidlertid ikke, at dét, jeg har kategoriseret som protokolliske måder at ordne på, udgør en bedre eller dårligere pædagogisk handlemåde end den dokumentaristiske ditto. Jeg foreslår blot, at vi beskæftiger os med det som en *pædagogisk* handlemåde. Som diskussionsbidrag skal mine analyser dermed forstås som optegninger, der kan gøre det muligt at se, gøre og diskutere aspekter af en daginstitutionel hverdag på nye – faglige og politiske – måder.

Lad mig afslutte på en sådan ansats: Da jeg en dag entrerer en af daginstitutionerne, jeg har gjort til genstand for observationer, befinder jeg mig på stuen, hvorfra jeg på afstand kan se en dreng med en pædagog alene på badeværelset. Pædagogen sidder på hug på gulvet og kigger på drengen, der kigger sig selv i spejlet, åbner munden, sætter fingrene på læben, smiler, skærer tænder, vender sig. Pædagogen kigger på ham, smiler, rækker ham hans bluse, hun sidder med i hånden. Drengen tager ikke imod. Han vender sig mod spejlet, smiler igen, skærer tænder, åbner munden højt. Pædagogen sidder stadig på hug med blusen, kigger på drengen, op på reolen, tilbage på drengen, smiler og laver dét, jeg kun har ord for at kalde vente. Måske venter hun på blusen, måske på drengen. Måske kan vente være noget, der ikke er en venten på noget. Måske kan vente have en værdi. Min politisering handler ikke om at kæmpe for en sådan værdi, men at anskueliggøre det konkrete som kampfyldt og værd at debattere.

10. Litteratur

- Andersen, Else Marie. 2004. Læreplaner; glem ikke barnet. *Børn & Unge*.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. 1995. *Selvskabt forvaltning. Forvaltningspolitikken og centralforvaltningens udvikling i Danmark 1900-1994*. Copenhagen: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- . 1999. *Diskursive analysestrategier*. Copenhagen: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- . 2008. Velfærdsledelse: Diagnose og udfordringer. In *Velfærdsledelse i den selvstyrende velfærdsstat*, edited by C. Sløk and K. Villadsen. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Peter Østergaard. 2005. Evaluering og professionsudvikling. In *Professionsidentitet i forandring*, edited by T. R. Eriksen and A. M. Jørgensen. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- . 2005. *Pædagogens praksis*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Peter Østergaard, and Jan Kampmann. 1996. *Børns legeskultur*. Copenhagen: Munksgaard.
- . 2002. Om at undersøge børneliv. In *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*, edited by P. Ø. Andersen and H. H. Knoop. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Anderson, Sally. 2003. Bare børn. In *Feltarbejde blandt børn*, edited by E. Gulløv and S. Højlund. Copenhagen: Gyldendal.
- Apple, Michael W. 1996. *Cultural politics and education*. Buckingham: Open University Press.
- Aries, Philippe. 1962. *Centuries of childhood*. Cape.
- Arnone, Robert F. 1999. Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. In *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, edited by R. F. Arnone and C. A. Torres. Lanham ; Oxford: Rowman & Littlefield.
- Baker, Bernadette. 1998. "Childhood" in the Emergence and Spread of U.S. Public Schools In *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education*, edited by T. S. Popkewitz and M. Brennan. New York: Teacher College Press.
- . in press. Transnational curriculum inquiry: Issues and ethics in the new millennium. In *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Suomen kasvatustieteellinen seura* edited by R. Rinne, M. Broberg, A. Jauhiainen and J. Tähtinen. Turku: Painosalama Oy.
- Baker, Bernadette M. 2001. *In perpetual motion : theories of power, educational history and the child, Rethinking childhood*. New York ; Oxford: Peter Lang.
- Baker, Bernadette M., and Katharina E. Heyning. 2004. *Dangerous coagulations? : the uses of Foucault in the study of education*. New York ; Oxford: Peter Lang.
- Ball, Stephen J. 1990. *Politics and policy making in education : explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- . 1994. *Education reform : a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- . 2003. *Class strategies and the education market : the middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bayer, H.H. 1976. Didaktik i førskolepædagogisk sammenhæng. In *Småbørnspædagogik*, edited by H. Vejleskov. Copenhagen: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Bjerreford, Ole , Klaus Nielsen, and Ove Kaj Pedersen. 1989. Forhandlingsøkonomi i Norden – en indledning. In *Forhandlingsøkonomi i Norden*, edited by K. Nielsen and O. K. Pedersen. Copenhagen: Jurist- og Økonomiforbundets forlag.
- Bloch, Marianne N. 2006. Educational Theories and Pedagogies as Technologies of Power/Knowledge: Educating the Young Child as a Citizen of an Imagined Nation and World. In *the child in the world/the world in the child. Education and the configuration of a*

- universal, modern and globalized childhood.*, edited by M. N. Bloch, D. Kennedy, T. Lightfoot and D. Weyenberg. New York: Palgrave Macmillan.
- Bloch, Marianne N., Devorah Kennedy, Theodora Lightfoot, and Dar Weyenberg, eds. 2006. *the child in the world/the world in the child*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bogason, Peter. 2001. *Fragmenteret forvaltning*. Aarhus: Systime.
- Borgnakke, Karen. 2005. *Læringsdiskurser og praktikker*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Broström, Stig, ed. 2004. *Pædagogiske læreplaner - at arbejde med didaktik i børnehaven*. Aarhus: Systime.
- Brown, P., and H. Lauder. 1997. Education, Globalization, and Economic Development. In *Education. Culture, Economy, Society*, edited by A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A. S. Wells. Oxford: Oxford University Press.
- Burchell, Graham, Colin Gordon, Peter Miller, and Michel Foucault. 1991. *The Foucault effect : studies in governmentality : with two lectures by and an interview with Michael Foucault*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Burr, Vivien. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Buus, Henriette. 2008. *Indretning og efterretning. Rockefeller Foundations indflydelse på den danske velfærdsstat 1920-1970*. Copenhagen: Museum Tusculanums Forlag.
- Callon, Michael. 1986. Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briuc Bay. In *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge*, edited by J. Law. London: Routledge & Kegan Paul.
- Callon, Michael, and John Law. 1997. After the Individual in Society: Lessons on Collectivity from Science, Technology and Society. *Canadian Journal of Sociology* 22 (2):165-182.
- Christensen, Gerd. 2008. *Individ og disciplinering. Det pædagogiske subjekts historie*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Cohen, Jean, and Andrew Arato. 1992. *Civil Society and Political Theory*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Cohen, L., and L. Manion. 1994. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Collin, Finn. 1993. *Videnskabsfilosofi*. Copenhagen: Museum Tusculanums Forlag.
- Coninck-Smith, Ning De. 2000. *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. Copenhagen Gyldendal.
- Crary, Jonathan. 1999. *Suspensions of perception : attention, spectacle, and modern culture*. Cambridge, Mass. ; London: MIT Press.
- Crossley, M., and K. Watson. 2003. *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and difference* London: RoutledgeFalmer.
- Crossley, Michael, Patricia Broadfoot, and Michele Schweisfurth. 2007. *Changing educational contexts, issues and identities : 40 years of Comparative education, Education heritage series*. London: Routledge.
- Dahl, Poul Skov. 2007. Re-regulering i form af standardisering. In *Offentlig ledelse og styring*, edited by C. Greve. Copenhagen: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss, and Alan R. Pence. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care : postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahler-Larsen, Peter. 2002. *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- . 2004. *Evaluering og magt*. Aarhus: Magtudredningen.
- Dale, Roger. 2003. Globalization: A New World for Comparative Education? . In *Discourse Formation in Comparative Education*, edited by J. Schriewer. Peter Lang Europäisher Vederlag der Wissenschaft.
- Davies, B., and P. Bansel. 2007. Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (3):247-259.

- Dencik, Lars. 1999. Små børns familieliv. In *Børn og familie i det postmoderne samfund*, edited by L. Dencik and P. S. Jørgensen. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln. 2003. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *Strategies of Qualitative Inquiry*, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. London: SAGE Publications.
- Donzelot, Jacques, and Colin Gordon. 2009. Governing Liberal Societies. In *Governmentality. Studies in Education*, edited by M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer and S. Weber. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dreyfus, Hubert L., and Paul Rabinow. 1982. *Michel Foucault : beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- Durkheim, Emile. 1984. *The division of labour in society*. London: Macmillan.
- Dybbroe, Betina. 2005. Uddannelse af pædgøger som reflektivt moderniseringsprojekt. In *Professionsidentitet i forandring*, edited by T. R. Eriksen and A. M. Jørgensen. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Dyrberg, Torben Bech, Allan Dreyer Hansen, and Jacob Torfing, eds. 2000. *Diskursteorien på arbejde*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ehn, Billy. 2004. *Skal vi lege tiger?* Aarhus: Klim.
- Elgaard Jensen, Torben. 2005. Aktør-netværksteori : Latours, Callons og Laws materielle semiotik. In *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* edited by Anders Esmark, C. B. Laustsen and N. Å. Andersen. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ellegaard, Tomas. 2000. *Én institution - forskellig barndom: sociale forskelle i børnehaveliv*. Copenhagen: Gyldendal Uddannelse.
- Ellegaard, Tomas, and Anja Hvidtfeldt Stanek, eds. 2004. *Læreplaner i børnehaven. Baggrund og perspektiver*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Engberg, Agnete. 1976. Socialpædagogik – socialpolitik – uddannelsespolitik. In *Småbørns pædagogik*, edited by H. Vejleskov. Copenhagen: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Eriksen, Tine Rask, and Anne Mette Jørgensen, eds. 2005. *Professionsidentitet i forandring*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Fendler, Lynn. 1998. What it is Impossible to Think? A Genealogy of the Educated Subject In *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge and Power in Education.*, edited by T. S. Popkewitz and M. Brennan. New York: Teacher College Press.
- Flyvbjerg, Bent. 1991. *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskab*. Aarhus: Akademisk forlag.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- . 1976. *Viljen til viden*. . Vol. Seksualitetens historie, bind 1. Copehagen: Det lille Forlag.
- . 1977. *Discipline and Punishment. The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- . 1982. The Subject and Power. In *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, edited by P. R. H.L. Dreyfus. Chicago: Harvester Press Limited.
- . 1984. Truth and Power. In *The Foucault Reader. An Introduction to Foucault's Thought*, edited by P. Rabinow. London: Penguin books.
- . 1990. *The Use of Pleasure*. Vol. The History of Sexuality. New York: Vintage Books.
- . 1991a. Governmentality. In *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, edited by C. G. G. Burchell, P. Miller. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1991b. Questions of Method. In *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*, edited by G. Burchell, C. Gordon and P. Miller. Chicago: Chicago University Press.
- . 2000. Technologies of the Self. In *Michel Foucault. Ethics. Subjectivity and Truth*, edited by P. Rabinow. London: Penguins Books.
- . 2001a. *Talens forfatning*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- . 2001b. Nietzsche – geneologien, historien. In *Talens forfatning*, edited by M. Foucault. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- . 2007. *Security, Territory, Population*. New York: Picador.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Fuller, Bruce, Margaret Bridges, and Seeta Pai. 2007. *Standardized childhood : the political and cultural struggle over early education*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Gergen, Kenneth J. 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gittins, Diana. 2004. The historical construction of childhood. In *An introduction to Childhood Studies*, edited by M. J. Kehily. Maidenhead: Open University Press.
- Glenstrup, Christian. 1973. *Komparativ pædagogik*. København: Gjøellerup.
- Goffman, Erving. 1959. *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- . 1997. The Self as a Ritual Object. In *The Goffman Reader*, edited by Lemert and Brennan. New York: Blackwell Publishers.
- Gordon, Tuula, Janet Holland, and Elina Lahelma. 2001. Ethnographic Research in Educational Settings. In *Handbook of Ethnography*, edited by P. Atkinson. London: SAGE publications.
- Greve, Carsten. 2006. Ikke mange offentlige organisationer i Andeby! New Public Management og offentlig organisationsteori. In *Den organiserede forvaltning. Politik, viden og værdier i samspil.*, edited by H. F. Hansen. Copenhagen: Forlaget Politiske Studier.
- . 2007. New Public Management, den regulerende stat og strategisk offentlig ledelse og styring. In *Offentlig ledelse og styring*, edited by C. Greve. Copenhagen: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- , ed. 2007. *Offentlig ledelse og styring*. Copenhagen: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Grue-Sørensen, K. 1975. *Almen pædagogik, en håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. Copenhagen: Gjøellerup.
- Gulløv, Eva. 1999. *Betydningsdannelse blandt børn*. Copenhagen: Gyldendal.
- Gulløv, Eva, and Susanne Højlund. 2003. *Feltarbejde blandt børn*. Copenhagen: Gyldendal.
- Hansbøl, Gorm, and Klaus Kasper Kofod. 2008. Pædagogernes arbejde set i et professionsprisme. In *Relationsprofessioner : lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, edited by L. Moos, J. Krejsler and P. F. Laursen. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hansbøl, Gorm, and John Krejsler. 2008. Konstruktion af professionel identitet : en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. In *Relationsprofessioner : lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, edited by L. Moos, J. Krejsler and P. F. Laursen. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hansen, Allan Dreyer. 2000. Lokaludvalg som konstruktion af lokale politiske fællesskaber. In *Diskursteorien på arbejde*, edited by T. B. Dyrberg, A. D. Hansen and J. Torfing. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Allan Dreyer, Stinne Lyager Bech, and Maja Plum. 2004. Spillet om læring - en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet. Copenhagen: Learning Lab Denmark.
- Hansen, Hanne Foss. 2003. *Evaluerings i staten. Kontrol, læring eller forandring?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- , ed. 2006. *Den organiserede forvaltning. Politik, viden og værdier i samspil*. Copenhagen: Forlaget Politiske Studier.
- Hansen, Hanne Foss, and Olaf Rieper. 2006. Evidens under udvikling - forandringer i samspillet mellem vidensproduktion, forvaltning og politik. In *Den organiserede forvaltning. Politik, viden og værdier i samspil.*, edited by H. F. Hansen. Copenhagen: Forlaget Politiske Studier.
- Heede, Dag. 1992. *Det tomme menneske*. Copenhagen: Museum Tusculanums Forlag.

- Hermann, Stefan. 1999. Fra folkeskole til selvuddannelsescenter, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Heywood, Colin. 2004. *Barndom : børn og barndom i Vesten fra middelalderen til moderniteten*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Highmore, Ben. 2002. Introduction. Questioning everyday life. In *The Everyday Life Reader*, edited by B. Highmore. London and New York: Routledge.
- Hjelmar, Ulf. 1998. En politisk analytik - med udgangspunkt i Foucaults arbejde. In *STATEN det er... Stat og politik - historisk, politologisk og sociologisk*, edited by A. B. Sørensen and M. F. Greve. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin. 2002. *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- , ed. 2004. *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Howarth, David R., Aletta J. Norval, and Yannis Stavrakakis. 2000. *Discourse theory and political analysis : identities, hegemonies and social change*. Manchester: Manchester University Press.
- Hultqvist, Kenneth. 1990. *Förskolebarnet : En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen : En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposion Bokförlag.
- . 2002. En nutidshistoria om barns välfärd i Sverige. Från Fröbel til dagens decentraliseringsprojekt. In *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*, edited by L. Dahlgren and K. Hultqvist. Stockholm: HLS Förlag.
- . 2004. The travelling State, the Nation, and the Subject of Education. In *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*, edited by B. Baker and K. E. Heyning. New York: Peter Lang Publishing.
- . 2006. The Future is Already Here In *The Future Is Not What It Appears To Be. Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*, edited by U. Olsson, K. Petersson and T. S. Popkewitz. Stockholm: HLS Förlag.
- Hultqvist, Kenneth, and Gunilla Dahlberg. 2001. *Governing the child in the new millennium*. New York ; London: RoutledgeFalmer.
- Integrations-og-Socialministeriet. 2009. *Læreplanstemaerne beskrevet på ministeriets hjemmeside* <http://www.ism.dk/Temaer/social-omraader/Boern-unge-og-familie/Dagtilbudsomraadet/Dagtilbud/Paedagogiske-laereplaner/Sider/Start.aspx#2009>.
- Jenks, Chris. 2004. Constructing childhood sociologically. In *An introduction to childhood studies*, edited by M. J. Kehily. Maidenhead: Open University Press.
- Jensen, Henrik Toft, and Margit Helle Thomsen. 1984. Det kommunale selvstyres udvikling i 1970'erne belyst ved den statslige udmeldingsvirksomhed på børnepasningsområdet In *Samspillet mellem staten og kommunerne*, edited by P. E. Mouritzen and H. T. Jensen. Copenhagen: Jurist- og Økonomiforbundet.
- Jørgensen, Torben Beck, and Preben Melander. 1999. *Livet i offentlige organisationer*. Copenhagen: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Kagan, Sharon Lynn, and Nancy E. Cohen. 1996. *Reinvesting early care and education : a vision for a quality system*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kampmann, Jan. 2003. Barndomssociologi - fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk Sociologi* 14 (2):79-93.
- . 2004. Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? In *Beyond the competent child*, edited by H. Brembeck, B. Johansson and J. Kampmann. Roskilde: Roskilde University Press.

- Kaspersen, Lars Bo. 2006. The formation and development of the welfare state. In *National identity and the varieties of capitalism. The Danish experience*, edited by J. L. Cambell, J. A. Hall and O. K. Pedersen. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Key, Ellen. 1902. *Barnets Aarhundrede*. Copenhagen.
- Kjær, Bjørg, and Jesper Olesen. 2005. Informationshåndbog om pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Styrelsen for Social Service og Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- KL, Kommunernes Landsforening. 1997a. *Hvad er dine mål? – når dagpasning skal udvikles*: Kommunernes Landsforening.
- . 1997b. *Næde du dine mål? – når dagpasning skal udvikles*: Kommunernes Landsforening.
- Kofoed, Jette, and Dorthe Staunæs, eds. 2008. *Magtballader : 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Korremann, Grete. 1977. Hvorfor er der daginstitutioner? - daginstitutionerne i det kapitalistiske samfund og deres historiske udvikling i Danmark. In *Mens de voksne arbejder : om børn og daginstitutioner*, edited by T. Ørum. Frederiksberg: Tiderne Skifter.
- Korsgaard, Ove. 2002. *Kundskabskapløbet - uddannelse i videnssamfundet*. Copenhagen: Gyldendal.
- . 2006. The Danish Way to Establish the Nation in the Heart of the People. In *National identity and the varieties of capitalism. The Danish experience*, edited by J. L. Cambell, J. A. Hall and O. K. Pedersen. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Krejsler, John. 2004. Pædagogiske spil med personligheden som indsats. In *Pædagogikken og kampen om individet*, edited by J. Krejsler. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Krejsler, John, and Peder Holm-Pedersen. 2010. Hvad der lignende en kontrakt med djævelen. *Børn & Unge. Forskning*.
- Krogstrup, Hanne Katrine, and Søren Kristiansen. 1999. *Deltagende observation, introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Kubow, Patricia K., and Paul R. Fossum. 2007. *Comparative education : exploring issues in international context*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Kvale, Steinar. 1997. *InterView*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Laclau, Ernesto, and Chantal Mouffe. 1985. *Hegemony and socialist strategy : towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- . 2002. *Det radikale demokrati - diskursteoriens politiske perspektiv*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Latour, Bruno. 1999. *Pandora's hope : essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Latour, Bruno, and Steve Woolgar. 1979. *Laboratory life : the construction of scientific facts*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Law, John. 1994. *Organizing modernity*. Blackwell.
- . 1999. After ANT: complexity, naming and topology. In *Actor Network Theory and after*, edited by J. Law and J. Hassard. Oxford: Blackwell Publishing.
- . 2003. Traduction/Trahison: Notes on ANT. www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/law-traduction-Trahision.pdf.
- . 2004. *After method : mess in social science research*. London: Routledge.
- Law, John, and John Hassard. 1999. *Actor network theory and after, Sociological Review monographs*. Oxford: Blackwell.
- Law, John, and Annemarie Mol. 2008. Globalisation in practice: On the politics of boiling pigswill. *Geoforum* 39:133-143.
- Lévi-Strauss, Claude. 1991. Strukturel analyse inden for lingvistik og antropologi. In *Det videnskabelige perspektiv. Videnskabsteoretiske tekster*, edited by L.-H. Schmidt. Viborg: Akademisk Forlag.

- Lind, Unni. 2004. *At sætte en pædagogisk dagsorden - arbejdet med pædagogiske læreplaner*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Lindblad, Sverker, and Fritjof Sahlström. 1998. Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. In *Pædagogik - en grundbog til et fag*, edited by J. Bjerg. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Lond, Rigmor Madeleine. 2001. Effektivt demokrati? Dansk kommunalforvaltningspolitik i 1990'erne. In *Offentlig ledelse og styring i bevægelse*, edited by C. Greve. Copenhagen: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (Dagtilbudsloven). 2007. edited by I.-o. Socialministeriet.
- Madsen, Ulla Ambrosius. 2003. *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Aarhus: Klim.
- Mandag-Morgen. 1996. Fremtidens børneinstitution : fra pasning til udvikling. Copenhagen: Mandag Morgen - Strategisk forum.
- . 1998. Fra velfærdssamfundets børn til børnenes velfærdssamfund : et inspirationsoplæg til det 21. århundredes børnepakke. Copenhagen: Mandag Morgen - Strategisk forum.
- Marcussen, Martin. 2004. Myter om studiet af den offentlige forvaltnings internationalisering. In *Politiske processer og strukturer i det 21. århundrede*, edited by M. Kelstrup, O. K. Pedersen and I. D. Petersen. Copenhagen: Forlaget Politiske Studier.
- Marshall, James. 1996. *Foucault: Personal Autonomy and Education*. Kluwer Academics Publishers.
- Mejding, Jan. 1994. *Den grimme ælling og svanerne? - om danske elevers læsefærdigheder*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mikkelsen, Peter, Kirsten Poulsen, Erik Hygum, Tine Bjerre Larsen, and Gert Lohmann. 2005. *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud - undervisningsmateriale*. Copenhagen: Styrelsen for Social Service og Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- MINFF. 2004. Leg og Lær. edited by M. f. F.-o. Forbrugsanliggender. Copenhagen: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- . 2005. Projektbeskrivelse for evaluering. edited by M. f. F.-o. Forbrugsanliggender. Copenhagen: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- . 2008. Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- Mol, Annemarie. 1999. Ontological Politics. A word and some questions. In *Actor-Network Theory and After*, edited by J. Law and J. Hassard. Oxford: Blackwell Publishers.
- Molander, Anders, and Lars Inge Terum, eds. 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Dorte, Tommy Hørning, and Heinz Hansen. 1976. *Socialisering og fagpolitik på daginstitutionsområdet*. Aarhus: Fagtryk.
- Nielsen, Klaus, and Ove Kaj Pedersen, eds. 1989. *Forhandlingsøkonomi i Norden*. Copenhagen: Jurist- og Økonomiforbundets forlag.
- Niras-konsulenterne, EVA, Udviklingsforum, and AKF. 2006. Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Copenhagen: Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggender.
- Nóvoa, António, and Tali Yariv-Mashal. 2007. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? In *Changing Educational Context, Issues and Identities. 40 years of Comparative Education*, edited by M. Crossley, P. Broadfoot and M. Schweisfurth. London & New York: Routledge.
- Nørregård-Nielsen, Esther. 2006. *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Olesen, Jesper, ed. 2008. *Når loven møder børns institutioner*. Copenhagen: Danish School of Education Press.

- Olesen, Søren Gytz. 2004. Rekruttering og reproduktion - om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen, Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, University of Copenhagen, Copenhagen.
- Olsson, Ulf, and Kenneth Petersson. 2007. Tönnies som epistemisk figur i samtidens styringsproblematik. In *Att rätt förfoga över tingen*, edited by J. Fredriksson and E. Larsson. Stockholm: Opuscula Historica Upsaliensia.
- Palludan, Charlotte. 2004. *Børnehaven gør en forskel*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Peach, Ruth L. 2006. The Foundation Stage Child in a Shifting Sea: A History of the Present of the United Kingdom's Education Act 2002. In *the child in the world/the world in the child*, edited by M. N. Bloch, D. Kennedy, T. Lightfoot and D. Weyenberg. New York: Palgrave MacMillan.
- Pedersen, Dorthe. 2004. Ledelsesrummet i managementstaten. In *Offentlig ledelse i managementstaten*, edited by D. Pedersen. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- . ed. 2004. *Offentlig ledelse i managementstaten*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Pedersen, O. K. , N. Å. Andersen, P. Kjær, and J. Elberg. 1992. *Privat Politik, Projekt forhandlingsøkonomi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pedersen, Ove Kaj. 2004. Statsparadokset – fragmentering og samordning af den danske stat. In *Politiske processer og strukturer i det 21. århundrede. 12 essays i anledning af Forlaget Politiske Studier's 25 års jubilæum*, edited by M. Kelstrup, O. K. Pedersen and I. D. Petersen. Copenhagen: Forlaget Politiske Studier.
- Pedersen, Ove Kaj, Ritt Bjerregaard, Peter Elming, Simon Hansen, Henning Hummelose, Peter Højland, and Janne Larsen. 1994. *Demokratiets lette tilstand. Syv beslutningstagere om Danmark og fremtiden*. Copenhagen: Spektrum.
- Pedersen, Ove Kaj, and Peter Kjær. 2001. Translating Liberalization. Neoliberalism in the Danish negotiated economy. In *The Rise of Neoliberalism and Institutional Analysis*, edited by J. L. Cambell and O. K. Pedersen. Oxford: Princeton University Press.
- Peters, Michael A. 2009. *Governmentality studies in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- . 2009. Governmentality, Education and the End of Neoliberalism? In *Governmentality. Studies in Education*, edited by M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer and S. Weber. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pierre, Elizabeth Adams St. 2010. Resisting the Subject of Qualitative Inquiry. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Denver, Colorado.
- Plum, Maja. 2004. Synliggørelse og den usynlige dimension af styring. En analyse af styringsrelationen mellem forvaltning og pædagogik, Department of Media, Cognition and Communication, University of Copenhagen, Copenhagen.
- . 2009. Den synliggjorte pædagog. Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. *Nordisk Pædagogik* 29 (4):325-337.
- . 2010. 'Globalization' – Challenges for the Modern Curriculum; Or a Power/Knowledge Complex in the Production of Curricular Variables? In *American Educational Research Associations' Annual Meeting*. Denver, Colorado.
- . in press. The emergence of the analytical method in early childhood education - the scientific effort to produce the learning child for the nation in a global era. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Pole, Christopher, and Marlene Morrison. 2003. *Ethnography for education*. Buckingham: Open University Press.
- Popkewitz, Thomas S. 1998. *Struggling for the soul : the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.

- . 2000. *Educational knowledge : changing relationships between the state, civil society, and the educational community, SUNY series, frontiers in education*. Albany: State University of New York Press.
- . 2005. *Inventing the modern self and John Dewey : modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- . 2006. The idea of science as planning was not planned. In *Passion, fusion, tension. New education and educational sciences*, edited by B. S. R. Hofstetter. New York: Peter Lang.
- . 2008. *Cosmopolitanism and the age of school reform : science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S., and Marie Brennan. 1998. *Foucault's challenge : discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press.
- Poulsen, Kirsten. 2009. *Pædagogiske læreplaner i dansk design*. Integrations- og Socialministeriet 2009]. Available from <http://www.ism.dk/Temaer/social-omraader/Boern-unge-og-familie/Dagtilbudsomraadet/Dagtilbud/Paedagogiske-laereplaner/Documents/Laereplaner.pdf>.
- Prout, Alan. 2005. *The future of childhood : towards the interdisciplinary study of children, The future of childhood series*. London: RoutledgeFalmer.
- Rasmussen, Gitte Lyng. 2006. "Kært barn : mange navne". Fra institutioner for børne- og ungdomsforsorg til dagtilbud, fra et naturligt udviklende og legende barn til et selvansvarligt subjekt, Department of Media, Cognition and Communication, University of Copenhagen, Copenhagen.
- Rasmussen, Kim. 2004. *Børnene i kvarteret. Kvarteret i børnene. Om børns hverdagsliv, steder og ruter*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Regeringen. 2005. Danmark og globaliseringen - debatpjece om globaliseringens udfordringer for Danmark. edited by Statsministeriet: Statsministeriet.
- Rennison, Betina Wolfgang. 2004. Ledelsesbegrebets historie i den offentlige sektor. In *Offentlig ledelse i managementstaten*, edited by D. Pedersen. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ricoeur, Paul. 1991. Tekstmodellen: Meningsfuld handling betragtet som tekst. In *Det videnskabelige perspektiv. Videnskabsteoretiske tekster*, edited by L.-H. Schmidt. Viborg: Akademisk Forlag.
- Rieper, Olaf, Niels Ejersbo, and Peter Hansen. 2000. Målstyring i kommunerne. In *Forandringer i teori og praksis. Skiftende billeder fra den offentlige sektor*, edited by M. Antonsen and T. B. Jørgensen. Copenhagen: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Rosenkrands, Ulrika. 2008. Pædagogiske læreplaner: En bragende succes. *Børn & Unge*.
- Ross, Alf. 1999. *Hvorfor demokrati?* Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag.
- Røvik, K. A. 1998. *Moderne Organisasjoner – trender i organisationstenkningen ved tusenårsskiftet*. . Bergen: Bergen-Sandevik Fakbogatet.
- Samoff, Joel. 1999. Institutionalizing International Influence. In *Comparative Education : The Dialectic of the Global and the Local*, edited by R. F. Arnove and C. A. Torres. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Sand, Inger-Johanne. 2004. Stat og ledelse i det polycentriske samfund. In *Offentlig ledelse i managementstaten*, edited by D. Pedersen. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Schmidt, Camilla. 2007. Fra pædagogstuderende til pædagog, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Schmidt, Lars Henrik, ed. 1991. *Det videnskabelige perspektiv*. Copenhagen: Akademisk Forlag.
- Shore, Cris, and Susan Wright. 1997. *Anthropology of policy : critical perspectives on governance and power*. London: Routledge.
- Skolverket. 2004. *Förskola i brytningstid*. Skolverket.

- Socialministeren. 2003. Forslag til lov om ændring af lov om pædagogiske læreplaner. In *L 124*, edited by Socialministeriet: www.retsinformation.dk.
- . 2004. Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner BEK nr. 684. In *BEK nr. 684*, edited by Socialministeriet: www.retsinformation.dk.
- Starting strong : early childhood education and care*. 2001. Paris: OECD.
- Starting strong II : early childhood education and care*. 2006. Paris: OECD.
- Søndergaard, Dorte Marie. 1999. *Tegnet på kroppen: køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Copenhagen: Museum Tusculanum.
- Sørensen, Estrid. 2009. *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge University.
- Sørensen, Eva. 2002. *Politikerne og netværksdemokratiet*. Copenhagen: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Sørensen, Eva, and Jacob Torfing. 2008. *Theories of democratic network governance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Taguchi, Hillevi Lenz. 2010. "Becoming-with-the-barkboat in the event." A feminist relational materialist approach to analysis of educational data. In *American Educational Research Association's Annual meeting*. Denver, Colorado.
- Thomsen, Jens P. Frølund. 1997. *Moderne politikbegreber, introduktion til systemanalyse, marxisme og diskursanalyse*. Aarhus: Systime.
- Torfing, Jacob. 2000. Velfærdsstatens ideologisering. In *Diskursteorien på arbejde*, edited by T. B. Dyrberg, A. D. Hansen and J. Torfing. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Triantafyllou, Peter, T. Hansen, and A. Christensen. 2007. Benchmarking i den offentlige sektor In *Offentlig ledelse og styring*, edited by C. Greve. Copenhagen: Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Valverde, Mariana. 1996. 'Despotism' and ethical liberal governance. *Economy and Society* 25 (3):357-372.
- Vedung, Evert. 2006. Utvärdering som megatrend, gigatrend och fyra böljer. In *Den organiserede forvaltning. Politik, viden og værdier i samspil*, edited by H. F. Hansen. Copenhagen: Forlaget Politiske Studier.
- Villadsen, Kaspar. 2002. Michel Foucault og kritiske perspektiver på liberalismen. *Dansk Sociologi* 13 (3):77-97.
- . 2004. *Det sociale arbejdes genealogi. Om kampen om at gøre fattige og udstødte til frie mennesker*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Vågan, André, and Harald Grimen. 2008. Profesjoner i makteoretisk perspektiv. In *Profesjonsstudier*, edited by A. Molander and L. I. Terum. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wagner, Knud D. 1976. Småbørnspædagogik gennem tiderne - et tema med variationer. In *Småbørnspædagogik*, edited by H. Vejleskov. Copenhagen: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Wagner, Peter. 2001. *A History and Theory of the Social Sciences*. London: SAGE Publications.
- Walkerdine, Valerie. 1984. Developmental psychology and the child-centered pedagogy: the insertion of Piaget into early childhood education. In *Changing the Subject. Psychology, social regulation and subjectivity*, edited by J. Henriques, W. Hollway, C. Urwin, C. Venn and V. Walkerdine. London and New York: Methuen.
- . 2004. Developmental psychology and the study of childhood. In *An introduction to Childhood Studies*, edited by M. J. Kehily. Maidenhead: Open University Press.
- Weber, Max. 2003. Det bureaukratiske herredømmes væsen, forudsætninger og udvikling. In *Max Weber - Udvalgte tekster*, edited by H. Andersen, H. H. Bruun and L. B. Kaspersen. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- Welch, Anthony. 1999. The Triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty? Modernity, Postmodernity, and Postcolonialism in Comparative Education. In *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, edited by R. F. Arnove and C. A. Torres. Lanham ; Oxford: Rowman & Littlefield.
- Whitty, Geoff. 2002. *Making sense of education policy : studies in the sociology and politics of education*. London: SAGE.
- Winther-Jensen, Thyge. 1974. Om motiver for komparative pædagogiske undersøgelser. In *Pædagogiske problemer i komparativ belysning* edited by I. Goldbach, T. Winther-Jensen, V. Tønsberg and K. Wagner. Copenhagen: Gjøellerup.
- Øland, Trine, and Peter Ø. Andersen. 2003. Konstruktionsarbejdets mange facetter - om undervisning i at observere. *Nordisk Pedagogik* (1):49-61.
- Ørstrem, Solveig, Harald Bjar, Line Rønning Føsker, Hilde Dehnæs Hogsnes, Turid Thorsby Jansen, Solveig Nordtømme, and Kristin Rydjord Tholin. 2009. Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Høgskolen i vestfold.
- Aasen, Peter. 2003. What Happened to Social-Democratic Progressivism in Scandinavia? Restructuring Education in Sweden and Norway in the 1990s In *The State and the Politics of Knowledge*, edited by M. Apple. New York: RoutledgeFalmer.

11. Resumé

Afhandlingen søger gennem en Foucault-inspireret analyseramme og perspektiver hentet fra Aktør-Netværks-Teorien at undersøge de betydningsindretninger, der er bundet ind i loven om de pædagogiske læreplaners krav om dokumentation, og den betydning, dette har for måder at træde frem som 'faglig pædagog' i en daginstitutionel hverdag. Afhandlingen skriver sig op imod den forestilling om neutralitet, der ligger i dokumentationskravet: Dokumentation som en viden om det pædagogiske, der gør styring muligt. I stedet analyseres kravet om dokumentation og det konkrete arbejde med at dokumentere som udtryk for politik. Dette forfølges som specifikke forbindelser mellem viden og styring, der skaber indhegninger og udgrænsninger i forhold til, hvad der meningsfuldt kan forstås og gøres som 'fagligt pædagogisk arbejde'.

Afhandlingen bygges op gennem to analysedimensioner. I *den første dimension* studeres den komposition af pædagogisk faglighed, der træder frem i de pædagogiske læreplaners krav om dokumentation. Denne komposition forfølges i relation til tre historiske nedslag i forskellige vidensfelter, nemlig den spirende psykologiske videnskab og de pædagogiske foranstaltninger, der voksede frem i slutningen af 1800-tallet, organiseringer og praktikker inden for det danske administrative apparat i 1960-70'erne og 1980'erne samt de OECD-initierede komparative undersøgelser af læsefærdigheder, matematikkundskaber mv. fra midten af 1990'erne og det komparative pædagogiske vidensfelt, hvori sådanne undersøgelser har deres udspring. Det analyseres, hvorledes rationaliseringsformer, der på disse tidspunkter har et fremspring, reproduceres, transformeres og på denne måde skaber et net af forståelighed, der betyder, at læreplanstiltagets krav om dokumentation fremstår genkendeligt – meningsfuldt og fornuftigt. I afhandlingens *anden dimension* forfølges de måder, der styres og vides børn på i en daginstitutionel hverdag. Pædagogen studeres her som et overfladefænomen, der mobiliseres og stabiliseres gennem en række sammenbindinger. Der opridses forskellige former for styringsteknikker, der i forskellige overlap og i forbindelse med dagligdagens vidensregistreringer, fremanalyseres som tre forskellige teknologiske arrangementer, hvorigenennem pædagogen mobiliseres og stabiliseres på forskellig vis. Dokumentation udgør det ene af disse teknologiske arrangementer, der således gøres og gør pædagog gennem sammenbindinger af eksempelvis bog, farver, hulahopring, pædagog, kamera, skemaer, navnefastsat barn, printer, på forhånd opstillede mål, teorien om mange intelligenser mv. Gennem disse sammenbindinger træder pædagogen således frem som dokumenteret faglig: et analytisk subjekt, der gennem tilbagevendende opstillinger af mål, middel og evaluering i relation til kompetencekategorier og indre variable, afdækker og arbejder på det aktive, fordybede, kompetente (entreprenøriske) barns progression. Afhandlingen viser på denne måde, hvordan dokumentationsteknologien opererer, lader sig indrullere og etablerer sandhedsmatricer, der gør bestemte elementer og dele af hverdag genkendelige og mulige at indrette på særlige måder. Og som omvendt udgrænser en række andre daginstitutionelle elementer, styringstekniske interventioner og måder at træde frem på som ikke genkendelige – noget, der står uden for 'pædagogisk fagligt arbejde'.

Afhandlingen udgør på denne måde en analyse af kravet om dokumentation og arbejdet med dokumentation som udtryk for politik: en kamp om menings- og værditillægelse, der går på tværs af forvaltningsmæssige praktikker, videnskabeliggørelser af barnets natur, forestillinger om globaliseringens kommen og den konkrete kamp, der ligger i bleens udgrænsning eller udgrænsningen af den arm, der holder barnet stille, mens dets fornuft forløses. Dokumentation må på én gang forstås som en tilkæmpet stabiliseret forbindelse og som et porøst teknologisk

arrangement, der indebærer kampen om meningsfuldt at kunne træde frem som 'faglig pædagog' i en daginstitutionel hverdag.

12. Summary

Through a Foucaultian frame of analysis and perspectives drawn from Actor-Network-Theory, this dissertation explores the rules of reason embedded in the demand of documentation put forward by the Law of Educational Plans in Daycare in Denmark. Moreover, it analyses how these rules of reason become part of the way to emerge as a professional nursery teacher in the everyday life of daycare. The idea of neutrality implied in the demand of documentation – documentation as a production of knowledge about daycare which will make governing possible – is opposed. Instead, the demand of documentation and the documenting activity are analysed as acts of politics. The demand of documentation and the documenting activity are both pursued as relations between knowledge and governing creating certain inclusions and exclusions in terms of what reasonably can be done and thought of as ‘professional educational work.’

The dissertation comprises two analytical dimensions. The *first dimension* analyses the rules of reason embedded in the demand of documentation: It analyses the composition of ‘professionalism’ related to the nursery teacher, and it pursues this composition through three historical problematizations. That is, in relation to the idea of the child as a site of intervention in the early 20th century; the practices related to the administration and creation of the welfare state in the 1960s and onwards; and the concern of the Danish human capital related to the OECD rankings of the Danish reading standard put forward in the 1990s. It is analysed how rules of reason, emerging in and through these problematizations, are reproduced and transformed forming a net of intelligibility that produces the demand of documentation as a reasonable and thus possible way of governing daycare. The *second dimension* analyses how children are known and governed in the everyday life of daycare institutions, and how the nursery teacher is stabilised and mobilised in and through these relations between knowledge and governing. Different techniques of governing are analysed in relation to the daily production of knowledge forming what is termed three different technological arrangements. Documentation performs one of these arrangements through which the nursery teacher is mobilised and stabilised in and through a particular mode of ordering. An arrangement ordering relations between e.g. books, crayons, nursery teacher, camera, the theory of multiple intelligence, schemes for observation, child, predetermined objectives of the activity. In and through this mode of ordering the nursery teacher emerges as a ‘documented professional’: An analytical subject who through the constant specification of objectives, means, methods and evaluation in relation to categories of competence and inner variables uncover and work on the entrepreneurial nature of the child. As such, the dissertation shows how the technology of documentation operates. How it is enrolled, establishing truths that make certain elements and parts of everyday life recognisable and possible to order in certain ways. And which, as part of this operation, excludes a whole range of elements, governing techniques and ways of being mobilised and stabilised as a nursery teacher. Excludes them from what can be understood and carried out as ‘professional educational work.’

Thus, the dissertation analyses the demand of documentation and the documenting activity as politics: As a battle of what is valued and recognised as professional work. A battle that cuts across practises of administration, knowledge about the nature of the child, ideas of globalisation; and the concrete battle that lies in the exclusion of the diaper. Documentation is simultaneously a gained, stabilised relation and a leaky technological arrangement that compromises a daily battle: The struggle to emerge in the everyday life of daycare institutions as a ‘professional nursery teacher’.